جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

مستوى قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية

إعداد
توجان محمد عطا بيضون

إشراف
د. حسن محمد تيم

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية،
من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس – فلسطين.

2025

مستوى قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية

إعداد

توجان محمد عطا بيضون

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2025/03/12م، وأجيزت:

د. حسن تيم	
المشرف الرئيسي	**التوقيع**
د. جعفر أبو صاع	
الممتحن الخارجي	**التوقيع**
د. عبد الكريم أيوب	
الممتحن الداخلي	**التوقيع**

الإهداء

إلى شفيع الأمة محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم

إلى شعب هذه الأرض المباركة، الصامدون كجذور شجر الزيتون

إلى من رضاهما من رضى الله عزّ وجل

والدتي.. الشمعة التي أضاءت حياتي، وحولت حزني إلى فرح، الرفيقة التي لا تمل ولا تكل.

والدي... سر سعادتي، وحبي الذي لا يتغير ولا يتبدل، سندي وصديقي الأوفى

إلى أخوتي وأخواتي.. رفاق طفولتي ودربي، ومن بقربهم أشعر بالأمن والأمان، الذين أحبهم ويحبونني دون شروط أو مصالح

إلى كل من دعمني ووقف إلى جانبي وسار معي إلى درب النجاح

أهدي لكم هذا الجهد المتواضع

الباحثة توجان محمد بيضون

الشكر والتقدير

الحمد لله ربّ العالمين، حمدًا طيبًا مباركًا، عدد خلقك، ورضى نفسك، وزنة عرشك، ومداد كلماتك، لك الحمد دائمًا وأبدًا على نعمتك، وصلّ اللهم وبارك على خاتم المرسلين وسيد ولد آدم، وشفيعنا سيدنا محمد خاتم الرسل والنبيين وعلى آله وصحبه أجمعين.

أود أن أعرب عن عميق امتناني لمشرفي، الدكتور حسن محمد تيم، الذي ساعدتني خبرته وصبره ودعمه المستمر طوال هذه الرسالة، فكانت ملاحظاته الثاقبة، وتشجيعه المستمر لا يقدر بثمن في مساعدتي على إتمام هذه الرسالة.

وأقدم امتناني الكبير لأعضاء لجنة المناقشة كلٌّ من الدكتور جعفر أبو صاع والدكتور عبد الكريم أيوب على أفكارهم البنّاءة واقتراحاتهم المدروسة، والتي حسّنت بشكل كبير من جودة هذا العمل.

وأود أن أقدم امتناني الشديد لجامعة النجاح الوطنية على منحها الفرصة لي للارتقاء على المستويين العلمي والمهني، وأتقدم بجزيل الشكل للهيئة التدريسية كلٌّ باسمه ولقبه حيث كنتم وقودًا لكل خطوة نحو هذا الإنجاز.

وأخيرًا وليس آخرًا، أشكر جميع من قدّم لي يد المساعدة لإتمام هذه الدراسة.

لكم جميعًا جزيل الشكر والعرفان

الباحثة توجان محمد بيضون

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

مستوى قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: توجان محمد عطا بيطون

التوقيع: ٢٠٢٥/٢/١٢م

التاريخ: توجان بيطون

فهرس المحتويات

الإهداء ..... ج

الشكر والتقدير ..... د

الإقرار ..... ه

فهرس المحتويات ..... و

فهرس الجداول ..... ي

فهرس الأشكال ..... ل

فهرس الملاحق ..... م

الملخص ..... ن

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية 1

1.1 مقدمة الدراسة 1

1.2 الإطار النظري 4

1.2.1 القيادة المدرسية 4

1.2.2 قيادة التغيير 6

1.2.2.1 مفهوم التغيير وأهميته 7

1.2.2.2 مفهوم قيادة التغيير 8

1.2.2.3 أهمية قيادة التغيير وأهدافها 9

1.2.2.4 خصائص قائد التغيير 11

1.2.2.5 استراتيجيات قيادة التغيير 12

1.2.2.6 عوامل نجاح قيادة التغيير 14

1.2.2.7 معوقات نجاح قيادة التغيير 16

1.2.3 مهارة اتخاذ القرار 17

1.2.3.1 مفهوم اتخاذ القرار 17
1.2.3.2 أهمية اتخاذ القرار 19
1.2.3.3 عناصر وأساليب عملية اتخاذ القرار 21
1.2.3.4 خصائص عملية اتخاذ القرار 22
1.2.3.5 العوامل المؤثر في اتخاذ القرار 24
1.2.3.6 الصعوبات التي تعترض اتخاذ القرار 26
1.3 الدراسات السابقة 27
1.3.1 دراسات تناولت قيادة التغيير 27
1.3.2 دراسات تناولت مهارة اتخاذ القرار 32
1.3.3 دراسات تناولت العلاقة بين قيادة التغيير واتخاذ القرار 35
1.4 التعقيب على الدراسات السابقة 38
1.5 مشكلة الدراسة 40
1.6 أسئلة الدراسة 41
1.7 فرضيات الدراسة 42
1.8 أهداف الدراسة 43
1.9 أهمية الدراسة 43
1.9.1 الأهمية النظرية 43
1.9.2 الأهمية التطبيقية 44
1.10 مصطلحات الدراسة 45
1.11 حدود الدراسة 46
الفصل الثاني: الطريقة والإجراءات 47
2.1 منهجية الدراسة 47

2.2 مجتمع الدراسة 47
2.3 عينة الدراسة 48
2.4 أداة الدراسة 49
2.4.1 تصحيح أداة الدراسة 50
2.4.2 صدق أداة الدراسة 51
2.4.3 ثبات أداة الدراسة 55
2.5 إجراءات الدراسة وتطبيقها 56
2.6 متغيرات الدراسة 56
2.7 المعالجات الإحصائية 57
الفصل الثالث: نتائج الدراسة 58
3.1 نتائج السؤال الأول 58
3.1.1 المحور الأول: الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة 59
3.1.2 المحور الثاني: التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة 60
3.1.3 المحور الثالث: استراتيجية قيادة التغيير لدى مدير المدرسة 61
3.1.4 المحور الرابع: التغيير التنفيذس لدى مدير المدرسة 62
3.2 نتائج السؤال الثاني 63
3.2.1 المحور الأول: الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة 63
3.2.2 المحور الثاني: أسلوب التجنب 64
3.2.3 المحور الثالث: النوع التابع 64
3.2.4 المحور الرابع: الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات 65
3.3 نتائج السؤال الثالث 65
3.3.1 الفرضية الأولى 65

3.3.2 الفرضية الثانية 67
3.3.3 الفرضية الثالثة..... 68
3.3.4 الفرضية الرابعة..... 69
3.4 نتائج السؤال الرابع 71
الفصل الرابع: مناقشة نتائج الدراسة 73
4.1 مناقشة نتائج السؤال الرئيس للدراسة 73
4.1.1 مناقشة نتائج السؤال الأول 73
4.1.2 مناقشة نتائج السؤال الثاني 79
4.2 مناقشة نتائج فرضيات الدراسة..... 86
4.2.1 مناقشة نتائج السؤال الثالث..... 86
4.2.2 مناقشة نتائج السؤال الرابع..... 93
4.3 ملخص النتائج 96
4.4 التوصيات..... 97
4.5 المقترحات 98
المراجع العلمية..... 99
الملاحق 106
Abstract..... b

فهرس الجداول

جدول (1): الأعداد والنسب المئوية لمتغيرات عينة الدراسة 48

جدول (2): تقسيم الفئات وفق مقياس ليكرت الخماسي 51

جدول (3): قيم معامل ارتباط بيرسون بين فقرات مجال قيادة التغيير ودرجته الكلية 53

جدول (4): قيم معامل ارتباط بيرسون بين فقرات مجال مقياس مهارة اتخاذ القرار ودرجته الكلية... 54

جدول (5): قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمقياس قيادة التغيير ومقياس مهارة اتخاذ القرار 55

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمحاور مجال قيادة التغيير ... 58

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول: الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة 59

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني: التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة 60

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث: استراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة..... 61

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الرابع: التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة 62

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمحاور مجال مهارة اتخاذ القرار 117

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول: الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات 117

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني: أسلوب التجنب .. 118

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث: النوع التابع..... 118

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الرابع: الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات..... 119

جدول (16): نتائج اختبار (T-Test) لقياس دلالة الفروق في الدرجة الكلية لأنماط ومقاييس الدراسة تعزى لمتغير الجنس 120

جدول (17): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعًا لمتغير المؤهل العلمي 121

جدول (18): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعًا لمتغير سنوات الخبرة 123

جدول (19): نتائج اختبار (T-Test) لقياس دلالة الفروق في الدرجة الكلية لأنماط ومقـــاييس الدراســـة تعزى لمتغير الكلية 125

جدول (20): معامل ارتباط بيرسون (Person correation) بين أبعاد الدراســـة والقـــيم الاحتماليـــة لدلالاتها المعنوية 126

فهرس الأشكال

شكل (1): العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار 25

فهرس الملاحق

ملحق (أ): الاستبانة في صورتها الأولية 106

ملحق (ب): قائمة بأسماء المحكمين 111

ملحق (ج): الاستبانة في صورتها النهائية 112

ملحق (د): الجداول 117

مستوى قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية

إعداد

توجان محمد عطا بيضون

إشراف

د. حسن محمد تيم

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري مدارس القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات التي تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد بلغ عدد مجتمع الدراسة (3200) معلمًا ومعلمة، موزعين على جميع المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية في مدينة القدس الشرقية، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (490) معلمًا ومعلمة، وبعد جمع البيانات، تم تحليلها باستخدام برنامج (SPSS).

أظهرت النتائج أن مستوى قيادة التغيير لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في القدس الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان بدرجة كبيرة، بينما كان مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى نفس المديرين بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار. كذلك أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار تعزى لمتغير الجنس. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المؤهل العلمي بالنسبة لقيادة التغيير، في حين كانت هناك فروق في مهارة اتخاذ القرار لصالح (بكالوريوس + تأهيل تربوي). كذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متغير سنوات الخبرة بالنسبة لقيادة التغيير، بينما كانت هناك فروق في مهارة اتخاذ

القرار لصالح (أكثر من 10 سنوات)، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الكلية لقيادة التغيير، في حين كانت هناك فروق في مهارة اتخاذ القرار لصالح الكليات العلمية.

وفي ضوء هذه النتائج، توصي الباحثة بضرورة إعداد دليل إجرائي يساعد في اتخاذ القرارات ويوضح خطوات التفكير التحليلي لتقليل الميل إلى التسرع أو القرارات المتهورة، مع التركيز على تطوير مهارات اتخاذ القرار المنطقي والمنظم بالتوازي مع تعزيز أساليب قيادة التغيير لضمان التوازن بين القيادة والتحليل، كما توصي بتوفير تدريب متخصص في مهارات التعامل مع الضغط واتخاذ القرارات في الظروف الطارئة، بهدف تقليل الميل إلى تأجيل أو تجنب اتخاذ القرارات.

الكلمات المفتاحية: قيادة التغيير، مهارات اتخاذ القرار، مديري المدارس، تصورات المعلمين، القدس الشرقية، القيادة التربوية.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية

1.1 مقدمة الدراسة

يشهد العالم اليوم تحولات جذرية وتطورات متسارعة في مختلف جوانب الحياة وميادين المعرفة، مدفوعة بالثورة المعلوماتية والتكنولوجية، فقد أدت التقنيات الرقمية إلى تغييرات عميقة في حياة الأفراد على المستويين الشخصي والاجتماعي، وللتكيف مع هذه التحولات، أصبح من الضروري تأهيل أجيال تمتلك المهارات والكفاءات اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال تطوير مستدام وشامل للعملية التعليمية، مع التركيز على إدارتها بفعالية وكفاءة عالية.

إن إدارة التغيير هي عملية منهجية تهدف إلى توظيف مجموعة من الأدوات والخبرات لتوجيه الأفراد نحو تحسين أدائهم المهني، مما يسهم في تحقيق التميز المؤسسي وتعزيز قدرة المؤسسات على تلبية احتياجات المستفيدين وتوقعاتهم. كما تمكّن المؤسسات من التنافس بفعالية مع نظيراتها، والتكيف مع التحولات والتحديات المحلية والعالمية، بما في ذلك آثارها المتنوعة (Paramitha et al., 2020).

وبحسب Kaufman et al. (2020) فإنه لضمان نجاح هذه التحولات في المجال التعليمي، ينبغي أن يقودها مديرون يمتلكون رؤية استراتيجية ومهارات قيادية تمكنهم من تعزيز ثقافة مدرسية تتبنى الانفتاح على التغيير. يجب أن يكون هؤلاء القادة قادرين على دعم المبادرات الجديدة، وتحفيز التعاون بين العاملين من خلال ترسيخ روح الفريق بدلاً من مقاومة التغيير. إضافة إلى ذلك، ينبغي أن يشجعوا الابتكار والإبداع، ويعتمدوا أساليب حديثة لتحفيز التطوير المستمر وضمان استدامة النجاح في المستقبل.

وهذا يتفق مع ما يراه القاعود (2020) بأن قيادة التغيير في المدارس جميعها تتطلب قيادة فاعلة تمتلك العديد من الخصائص والقدرات الإبداعية والابتكارية، التي تواكب فيها هذه المؤسسات آخر التطورات

والمتغيرات العالمية من أجل تحقيق متطلبات وحاجات المجتمعات التطويرية منها والتنموية، وهذا ما أشارت إليه سابقًا الهزاني (2015) بأن التغييرات المتسارعة والتطور الهائل قد أفرز العديد من التحديات أمام المدارس الأمر الذي استوجب تغيير الأنظمة والإجراءات والقيادات من أجل قيادة المنظمات والمؤسسات قيادة تغييرية تستطيع مقاومة التحديات ومجاراة تلك التغييرات.

ولذلك يجد الكردي (2016) بأنه لا بد لمؤسسات التعليم متمثلة في المدارس من تحديد رؤيتها وأهدافها المستقبلية واستراتيجياتها وفقًا لمتغيرات دولية وعالمية، ترتقي بمستقبل المجتمعات العربية نحو العالمية وتصبح في مصاف المدارس العالمية.

وعليه، لابد للمدارس وبالأخص مدارس القدس الشرقية أن تتفاعل مع هذه المتغيرات من حولها التي ترتقي من خلال تطبيقها للمرونة في التعامل مع موظفي وأفراد هذه المدرسة، وأن تلتزم ببقاء استمرارية هذه المؤسسات من خلال قدرتها العالية على التكيف مع الواقع المعاصر (Moorosi & Bantwini, 2016)، وتسخير التكنولوجيا الحديثة والتقنيات المستحدثة في تنظيم العمل الإداري والتعليمي، والذي بدوره يتطلب وجود قيادات تغيير ذات رؤيا واضحة وثاقبة نحو مستقبل مُشرِق لإحداث تطوير شامل في مجال العلوم المعرفية والثقافية والمهنية، وتعزز بدورها ثقافة التميز وتغيير النظم التقليدية وتطوير المهارات وتعزيزها وتثبيت القيم المشتركة والأنماط القيادية الفاعلة (شهيد، 2018).

ولإجراء التغييرات اللازمة، وتحقيق الأهداف المنشودة، فإنه من الضروري الاستعانة بأفراد ذوي رؤية مستقبلية وفكر منفتح، يكونون قادرين على التفاعل مع الواقع والتخطيط للمستقبل، وقراءة التحديات التي قد تواجه عملية التغيير في المدارس، وهؤلاء القادة من المهم أن يتميزوا باتخاذ قرارات مدروسة ومناسبة (المجعد، 2018).

يُعدّ اتخاذ القرار من العمليات المحورية في حياة الأفراد والمؤسسات على حدٍ سواء، لما له من تأثير بالغ على الحاضر والمستقبل، فهو يعكس مستوى الكفاءة المعرفية للفرد، ونضجه في التنظيم الذاتي، وقدرته على التفكير بطرق مبتكرة تجاه المواقف التي يمر بها، كما يُظهر أسلوب اتخاذ القرار النهج الذي يتبعه الفرد في تفسير المواقف والتفاعل مع تحدياتها (حرب، 2020).

ويوضح السنتريسي (2021) بأن اتخاذ القرار يُعدّ مرحلة حاسمة في عملية اتخاذ القرار، وليس مرادفًا لصنع القرار، بل يمثل الخلاصة النهائية للمعلومات والأفكار التي تم جمعها حول المشكلة، ويتمثل في اختيار البديل الأمثل من بين خيارات متعددة بناءً على معايير مدروسة، وفي سياق آخر يشير فكري (2021) إلى أن عملية اتخاذ القرار ديناميكية وغير منقطعة، إذ قد يؤدي اتخاذ قرار معين إلى قرارات أخرى متتالية، والقيادي المتخذ هذه القرارات بما فيه مدير المدرسة فإنه عليه أن يمتلك الجرأة والكفاءة والحنكة ليستطيع اتخاذ القرارات وخاصة عند إتخاذ قرارات التغيير.

ونظرًا للأهمية البالغة لعملية التخاذ القرار في حياة الأفراد والمجموعات والمؤسسات على اختلاف أحجامها بما فيهم مديرو المدارس، فإن عمليتي قيادة التغيير واتخاذ القرار يتطلب تكاملاً بين المعرفة العملية والعلمية، مع الاستفادة من التطورات التكنولوجية وأدوات ذكاء الأعمال، فهذا يضمن الوصول إلى بدائل ذات جودة عالية تُسهّل اختيار القرار الأنسب في مختلف الظروف وخاصةً عند اتخاذ قرارات التغيير، ومن هنا كان لا بد من البحث في العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس.

1.2 الإطار النظري

يتناول الإطار النظري للدراسة الحالية على تقديم تعريف للقيادة المدرسية، وتوضيح ماهية قيادة التغيير، وكذلك مهارة اتخاذ القرار.

1.2.1 القيادة المدرسية

القيادة تُعتبر من الموضوعات الجوهرية في العلوم الإنسانية، وقد نالت اهتمامًا بالغًا من قبل المفكرين والباحثين. ومع ذلك، لم يتم التوصل إلى تعريف جامع وموحد لمفهوم القيادة حتى الآن.

والقيادة هي عملية التأثير على سلوك الأفراد وتوجيه أنشطتهم لتحقيق أهداف محددة ضمن سياقات معينة. وتتم هذه العملية من خلال التعاون في وضع الخطط، وتوزيع المهام بما يتناسب مع القدرات البشرية المتاحة والموارد المادية المتوفرة (رصاص، 2020).

فيما وجد Northouse (2018) أن مصطلح القيادة يشير إلى القدرة على بث الثقة وتحفيز الدعم بين الأتباع بهدف تحقيق الأهداف التنظيمية، وبين أن ممارسات القيادة التي يعتمدها مديرو المدارس تلعب دورًا محوريًا في التأثير على مستوى التزام المعلمين، حيث يميل أفراد المؤسسة التعليمية إلى تأييد القادة الفاعلين، وعلى النقيض، فإن ضعف الكفاءة القيادية غالبًا ما يؤدي إلى شعور الأتباع بعدم الرضا، وعلاوة على ذلك.

ويشير سعد (2024) إلى القيادة المدرسية بأنهم الأفراد المسؤولون رسميًا عن إدارة المدارس، ويعملون على توفير بيئة تعليمية ملائمة لضمان سير العملية التعليمية بسلاسة، وهم يحرصون على تعزيز جهود العاملين في المدرسة وتوجيههم لتحقيق رسالتها ورؤيتها وأهدافها التعليمية.

وفي موضع آخر يعرّف متى (2024: 355) القيادة المدرسية بأنها "تلك الممارسات الإدارية والتنظيمية والفنية التي تقوم بها القيادة المدرسية بالتعاون مع غيرها بغية تحقيق أفضل النتائج المرجوة من

المدرسة؛ ولأن العنصر الأساسي في القيادة المدرسية هو الإنسان، فإنها تنجح حين توفر التربية المناسبة والمناخ الملائم لتفتح إمكانيات الإنسان وتطورها وعندها تكون قيادة جماعية".

وتعد القيادة المدرسية من العناصر الحيوية التي تحدد نجاح العملية التعليمية، حيث تلعب دورًا محوريًا في تحقيق أهداف النظام التربوي الذي ينبثق من فلسفة المجتمع. وبحسب العمري (2018) فإنه مع تطور الزمن، تغير دور القيادة المدرسية ليشمل أكثر من مجرد إدارة الأعمال اليومية، إذ أصبح يشمل إحداث تغييرات إيجابية تؤثر على الطلاب وتنمي مهاراتهم الحياتية، كما أصبح القائد المدرسي مطالبًا بتوفير بيئة تعليمية تشجع على النمو الشخصي والتطوير الأكاديمي، وبذلك، تواجه القيادة المدرسية تحديات معقدة تتطلب القدرة على التكيف مع التغيرات المستمرة وتحفيز الفرق التعليمية للعمل بشكل متكامل نحو تحقيق الأهداف التربوية.

ووفقًا للجهمي والجوهرة (2020) فإن القيادة المدرسية والتزام المعلمين يعد من الركائز الأساسية التي تسهم في تعزيز الأداء المدرسي وتعد من العوامل الرئيسية لنجاح أي مدرسة، فغياب هذه العناصر قد يعيق جهود المدرسة في تحقيق أهدافها المنشودة، وعلى العكس، تسهم القيادة القوية في تعزيز ثقة المعلمين بمديريهم، مما ينعكس إيجابيًا على مستوى التزامهم وتفانيهم في تقديم أفضل ما لديهم لدعم مسيرة المدرسة.

ولكي يستطيع أن يكون مدير المدرسة قائدًا للتغيير فعليه امتلاك مجموعة واسعة من الكفاءات المهنية التي تمكنهم من قيادة عمليات التغيير بفعالية، حيث تركز هذه الكفاءات على بناء ثقافة تنظيمية مفتوحة تعزز العمل الجماعي والتعاون في جميع الأنشطة والبرامج المدرسية، كذلك يجب أن يكون لديه إيمان بقدرة العاملين على إحداث التغيير من خلال البحث عن حلول وتقديمها، ومن الضروري أن يقوم مدير المدرسة بممارسة القيادة الموزعة لتحسين النظم والعمليات داخل المدرسة، بالإضافة إلى تحديد مجالات التغيير بدقة وتوظيف البحوث والدراسات العلمية لدعم عمليات التغيير (ابراهيم، 2022).

ويجب على مدير المدرسة القيام بعدد من الأدوار القيادية لتحقيق التغيير بفعالية، ومنها: تـــوفير الـــدعم المستمر للعاملين، ومعاملتهم بإنصاف والاستماع إليهم بشكل فعال، ويجب أن يتحلى بالحماس والدافعية ويولي اهتمامًا كبيرًا بقضايا التربية والتعليم، ويتطلب الأمر منه أيضًا الالتزام بتنفيـــذ المهـــام بـــأعلى مستوى من الكفاءة والمثابرة، مع التحلي بالعقلانية والتعامل مع التحديات بهدوء، بالإضافة إلـــى ذلـــك، يجب أن يكون مستعدًا لتجربة أساليب جديدة، واتخاذ المخاطر المدروسة، مع السعي للتعلم من الأخطاء وتجارب العمل لتطوير الأداء العام (الثبيتي، 2023).

وتخلص الباحثة إلى أن القيادة المدرسية تعتبر إحدى العناصر الأساسية في تحسين جودة التعليم، لكـــون مدير المدرسة هو الذي يتولى الدور الحيوي في توجيه المعلمين والطلبة ويســـعى لتحقيـــق الأهـــداف التربوية والتعليمية، من خلال خلق بيئة تعليمية داعمة للإبداع، ومواكبة للقـــرن الحـــادي والعشـــرين، ويعمل على تهيئة المناخ المعزز للتعاون بين المعلمين بهدف إشباع احتاجات الطلبة. والقيادة المدرســـية تعتمد على العديد من المهارات لتحقيق تلك الأهداف، منها القدرة على اتخاذ القرارات وخاصـــة عنـــد التوجه نحو التغيير، ومهار التواصل الفعال، والقدرة على تعزيز العمل الجماعي، والقدرة علـــى تنميـــة المهارات القيادية لدى معلميه وطلبته.

1.2.2 قيادة التغيير

يشهد القرن الحادي والعشرين تغيرات سريعة جدًا في كافة المجالات الفكرية والمعرفية والإدارية ممـــا دفع المؤسسات التربوية مواكبة هذه التغييرات حتى لا تتخلف عن الركب، الأمر الذي أوجـــب وجـــود قيادة مدرسية لتعنى بمتطلبات التغيير وإدارتها بكفاة وفاعلية. وتحت هذا البند ستتناول الباحثة توضـــيحًا بماهية قيادة التغيير.

1.2.2.1 مفهوم التغيير وأهميته

لا يمكن لأي منظمة بما فيها المؤسسات التعليمية أن تتطور وتنمو وتزدهر وتستمر في تحقيق النجاح وهي مكتوفة الأيدي ولا تواكب التغييرات المتسارعة والكبيرة، بل يستوجب عليها السعي الجاد لقيادة التغيير بما يتلاءم مع ظروف المؤسسة التعليمية وإمكانياتها، ولذلك تناول العديد من الباحثين والتربويين موضوع ومنهم الشريف (2016: 83) الذي عرّفه بأنه "الأمر الهادف المخطط للتحول من الواقع الحالي للمنظمة إلى واقع أفضل مما كانت عليه سابقًا خلال فترة زمنية محددة بأساليب وطرق محددة، لتحقيق أهداف طويلة وقصيرة المدى، كي تعود بالنفع على المنظمة".

ويشار إلى التغيير كذلك بأنه "عملية ديناميكية مستمرة من التجربة والتكييف التي تهدف إلى ملاءمة قدرات المنظمة مع حاجات ورغبات البيئة الديناميكية" (يوسف وعبد الملك، 2018: 5)، في حين يرى نهاد وبوالصوف (2021: 41) بأن التغيير هو "إجراء التغييرات الجذرية على بعض أو كل مكونات المنظمة، وهي: الهيكلية والبشرية والمادية والتكنولوجية من أجل الانتقال بها إلى وضع أفضل يتماشى مع أهدافها وتطلعاتها".

وعرّف أيضًا بأنه "إحداث تطوير وتعديل في أهداف وسياسات الإدارة لملاءمة المنظمة مع البيئة المتغيرة" (بازيد، 2024: 206).

ومن جانبها أكدت بهولي (2022) على أن التغيير الذي تلجأ إليه المنظمات بما فيها المؤسسات التعليمية يعود لأهميتها، فهي تعتبر جزء لا يتجزأ من ثقافة المؤسسة، ومن دون التغيير لا يمكن التعامل مع الأمور الطارئة والأزمات والتصرف معها بذكاء، هذا إلى جانب أنها تدفع بقياديي المنظمات بما فيهم مديري المدارس على تطوير وتحسين مخرجات عملهم لمواجهة المشكلات التي تواجههم وحلها واعتماد أساليب جديدة وحديثة تواكب التطور التكنولوجي والمعرفي. وتعود أهميتها أيضًا لكونها تعمل على تنمية القدرة على الابتكار والأخذ بعين الاعتبار الجانب السلبي الذي قد يعيق عملية التغيير، والحفاظ

على الحيوية الفاعلة من خلال إيجاد البدائل والمقترحات الإيجابية، وبث روح التجديد وتجنب السلبية والروتين.

1.2.2.2 مفهوم قيادة التغيير

تعتبر القدرة على قيادة التغيير أساسًا لعملية التنمية الإدارية، حيث تهدف إلى الانتقال من الوضع الراهن إلى وضع أكثر كفاءة وفاعلية في المستقبل، ويتحقق ذلك من خلال الاستخدام الأمثل للموارد البشرية، بالإضافة إلى التأثير الفعّال عليها، ويتم توجيه جميع الإمكانات والقدرات المتاحة لدعم الإدارات والمسؤولين والعاملين في المؤسسة التعليمية، ولأهمية قيادة التغيير تناول عدد من الباحثين هذا المفهوم بشيء من التوضيح، فعرّف أبو كريم (2020: 139) قيادة التغيير بأنها "الاستراتيجيات المدروسة التي يتبعها القائد المدرسي من خلال استغلاله للإمكانات المتاحة بشكل فعال ومبتكر، لإحداث التغييرات اللازمة والوصول بالمدرسة للأهداف المنشودة، والقدرة على المنافسة في عصر ثورة تكنولوجيا المعلومات".

وتعني قيادة التغيير بأنها العملية التي تتضمن توجيه الجهود المخططة والمنظمة لتحقيق أهداف التغيير المستهدفة، من خلال استخدام فعال للموارد البشرية والمادية والتقنية المتاحة (العمري ، 2018)، وتعرف قيادة التغيير بأنها مجموعة من السلوكيات التي تهدف إلى مساعدة الأفراد في توحيد توجهاتهم الجماعية، وتنفيذ الخطط الاستراتيجية بفعالية، وضمان التجديد المستمر للمنظمة (Harahap & Suriansyah, 2019)، وهي أيضًا جهدًا منظمًا ومخططًا يهدف إلى تحقيق الأهداف المرجوة، عبر استخدام الموارد البشرية والمادية والفنية المتاحة بشكل علمي ومدروس (الوعري ، 2022).

فيما ترى صندوقة (2022: 205) بأن قيادة التغيير هي "القيادة التي تستثمر أفضل الطرق والسبل للرقي بالمدرسة، من خلال تفعيل وظائف الإدارة المدرسية لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي والمعرفي".

بينما يعرّف الفايز (2023: 19) قيادة التغيير بأنها "عملية مخططة منظمة تهدف إلى الارتقاء بالمؤسسة، وعليه لا بد من وجود قيادات ذات كفاءة تمتلك مهارات قيادية لإحداث التغيير".

وتخلص الباحثة إلى أن قيادة التغيير تعني قيادة مدير المدرسة للتغيير من خلال إحداث تحول حقيقي في بيئة المدرسة، بحيث تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي والتنظيمي، وتضمن التكيف مع التحديات والفرص المتاحة من خلال وضع خطط منظمة واتخاذ مجموعة من الإجراءات المدروسة العلمية والعملية.

1.2.2.3 أهمية قيادة التغيير وأهدافها

التغيير في المجال التربوي يعتبر أمرًا أساسيًا لتحقيق التحسين المستمر والنهوض بالمؤسسات التعليمية، فهو يعني الخروج عن الأنماط التقليدية أو الانتقال من وضع قائم إلى وضع أكثر تطورًا بهدف تحقيق أهداف تربوية محددة، تتماشى مع رؤية المؤسسة التربوية واحتياجات البيئة التعليمية، وخاصة وأن التغيير يسهم في فتح آفاق المؤسسة التعليمية على التجارب العالمية والاستفادة من الخبرات الحديثة. وتكمن الحاجة إلى التغيير في السعي لتحويل المؤسسات التربوية إلى بيئات تعليمية عصرية، تتماشى مع التطورات السريعة في التكنولوجيا والمعلومات، وخاصة منذ التغييرات الكبيرة التي شهدها القرن الماضي والحاضرة في هذه المجالات، أصبح من الضروري إدخال التغيير في الأنظمة التعليمية لضمان تحسين الأداء المدرسي وتحقيق نتائج أفضل للمعلمين والطلاب على حد سواء (أبو كريم، 2020).

وتبرز أهمية قيادة التغيير في تمكين القادة الإداريين من التعامل الفعّال مع العوامل المحفزة للتغيير، وذلك من خلال تبني استراتيجيات استباقية تدمج مفاهيم وتقنيات قيادة التغيير في التفكير الإداري. كما تُسهم في تطوير نماذج مستدامة تساعد القادة على تحقيق التوافق بين أهداف الإدارة التربوية وإمكانياتها، مما يدعم قدرتهم على تحقيق تطور مستمر وتغيير إيجابي في المؤسسات التعليمية (صندوقة، 2022).

أوردت دراسة طافش والسعود (2022) عدّة أهداف لقيادة التغيير، والتي تتلخص في: تحسين التواصل: إنشاء قنوات اتصال فعّالة وواضحة لنقل المعلومات، معالجة القضايا، وتعزيز مشاركة الموظفين في مبادرات التغيير. تعزيز مشاركة أصحاب المصلحة: إشراك كافة المعنيين، مثل المعلمين، الموظفين، الطلاب، أولياء الأمور والمجتمع المحلي، في عملية التغيير لضمان دعمهم والتزامهم. بناء كفاءة التغيير: تطوير المهارات والمعرفة اللازمة بين الأفراد والفرق لتمكينهم من التعامل مع التغيير بفعالية. وضع رؤية تغييرية واضحة: حديد الأهداف الطويلة المدى لعملية التغيير لتوضيح الأسباب والفوائد المتوقعة التي ستعود على المدرسة. تطوير القيادة القوية: تنمية قادة ذوي مهارات وحوافز كافية لقيادة المدرسة خلال مرحلة التغيير. تعزيز مرونة التغيير: تقليل مقاومة التغيير عبر بناء ثقافة القدرة على التكيف والمرونة بين الموظفين. تعزيز ثقافة التحسين المستمر: تعزيز التفكير الذي يدعم التعلم المستمر، الابتكار، والنمو لتحسين العمليات والأنظمة والأداء بشكل دائم. الاستفادة من التكنولوجيا والرؤى المستندة إلى البيانات: استخدام التقنيات الحديثة وتحليلات البيانات لدعم اتخاذ القرارات خلال مبادرات التغيير وضمان تحقيق النتائج المثلى.

وتخلص الباحثة مما سبق إلى أن قيادة التغيير تلعب دورًا محوريًا في نجاح المدرسة، حيث تساهم في تسهيل الانتقال إلى بيئة جديدة تواكب الأهداف الاستراتيجية، ومن خلال التواصل الواضح والمستمر، تُقلل القيادة الفعّالة مقاومة التغيير وتعزز المشاركة والالتزام من جميع الأطراف المعنية من معلمين وموظفين وطلبة وأولياء أمور وغيرهم، وتساعد كذلك في بناء ثقافة من التكيف والمرونة داخل المنظمة. والقيادة تساهم أيضًا في تحفيز المعلمين وتوجيههم خلال عملية التغيير، مع توفير التدريب اللازم لدعم التكيف مع التغييرات.

1.2.2.4 خصائص قائد التغيير

لتحقيق نجاح قيادة التغيير، يجب أن يتحلى مدير المدرسة بمجموعة من الخصائص الأساسية التي تضمن فاعلية التغيير واستدامته، ممن أهم هذه الخصائص أن يكون المدير حازمًا وجادًا في تطبيق التغييرات، مع التأكد من أن مدرسته ستلتزم تمامًا بتحقيق هذا الهدف، كما يلعب التدريب المستمر واستخدام أساليب قيادة تجمع بين البساطة والعمق دورًا حيويًا في ضمان تطبيق التغيير بفعالية، إذ تساعد هذه الأساليب في تجنب التعقيد المفرط وتبسيط العمليات مع الحفاظ على مستوى التحدي المطلوب، وبعد دمج هذه الأساليب في الأنشطة اليومية، يصبح دور المدير في تحفيز أفراد الفريق وتعزيز التعاون بينهم أمرًا بالغ الأهمية، ما يخلق بيئة عمل مبتكرة وتعزز الثقة المتبادلة بين القائد وفريقه، ولتحقيق الأثر المرجو، يجب على القائد مراجعة الخطط بشكل دوري وتعديلها لضمان استمرارية التقدم وتحقيق النتائج المتوقعة (الثبيتي، 2023).

يرى أبو عجوة (2018) بأنه يتعين على قادة المؤسسات التربوية أن يتبنوا دائمًا نهج إدارة التغيير والابتكار في جميع جوانب عملهم، مع تقديم الدعم المستمر للعاملين وتشجيعهم على مواكبة التطور وتحفيز الإبداع، وعليهم أيضًا أن يتقبلوا الأفكار والأساليب التي تدعم التغيير ويساهموا في تنفيذها بنجاح، مع ضمان الاستفادة المثلى من الموارد المتاحة، بما في ذلك رأس المال البشري.

ويتميز القائد الناجح في عملية التغيير بعدد من الصفات الأساسية، من أهمها الجدية والحزم في تنفيذ خطط تطوير المدرسة وتعزيز التزام الجميع بتحقيق هذا الهدف. يُعد التدريب المستمر واتباع أساليب قيادة تجمع بين البساطة والتعقيد من الركائز الضرورية في قيادة التغيير، حيث تضمن هذه الأساليب عدم تبسيط العملية بشكل مفرط أو تعقيدها بما يفوق قدرة القادة. ومن خلال دمج هذه الاستراتيجيات في الأنشطة اليومية، يصبح القائد قادرًا على تحفيز الفريق وتشجيع التعاون والمنافسة الإيجابية، مما يخلق بيئة عمل مبدعة تُسهم في تعزيز الثقة بالنفس لدى القائد وأعضاء الفريق. ولقياس مدى فعالية التغيير، يتعين على القائد مراجعة الخطط بشكل دوري وتطويرها وفقًا للتحديات الجديدة (أبو كريم، 2020).

وتخلص الباحثة إلى أن من أهم الخصائص التي من الواجب أن يتسم بها قائدو التغيير في مدارس القدس الشرقية لضمان نجاح العملية التغييرية، هي الرؤية الواضحة التي تُمكنه من تحديد أهداف التغيير وتوجيه الفريق نحوها، بالإضافة إلى القدرة على اتخاذ قرارات حاسمة وفعالة، ويجب أن يكون القائد أيضًا مبدعًا في استخدام أساليب متعددة لتحقيق التغيير، مع القدرة على تحفيز مجتمع المدرسة ودمجهم في العملية التغييرية، كما يُعدّ التفاعل المستمر مع المعلمين والعاملين وتوفير الدعم المستمر أحد العوامل الحاسمة لنجاح التغيير، كذلك لا بد لقائد المدرسة من التحلي بالمرونة والقدرة على مراجعة وتحسين استراتيجيات التغيير بشكل دوري لضمان استمرار النجاح.

1.2.2.5 استراتيجيات قيادة التغيير

استراتيجيات قيادة التغيير تهدف إلى تسهيل التغيير الفعّال داخل المؤسسات، خصوصًا في المجالات التربوية، وقد تناول عدد من الباحثين عدن استراتيجيات لقيادة مدير المدرسة للتغيير، ومن ذلك ما ذكره كوتر (Kotter) والمشار إليه في مانساري (Mansaray, 2019) وهي:

1. إرساء الشعور بالإلحاح: من خلال استكشاف الحقائق التنافسية؛ تحديد ومناقشة الأزمات أو الأزمات المحتملة أو الفرص الكبرى.
2. إنشاء فريق التوجيه: تشكيل مجموعة تتمتع بالقدر الكافي من القوة لقيادة التغيير؛ وحث المجموعة على العمل معًا كفريق واحد.
3. تطوير رؤية واستراتيجية: خلق رؤية للمساعدة في توجيه جهود التغيير؛ وتطوير استراتيجيات لتحقيق الرؤية.
4. التواصل: التواصل المستمر بشأن الرؤية والاستراتيجية الجديدة من خلال كل مصدر وكل فرصة؛ وإعطاء دور الفريق التوجيهي لنمذجة السلوك المتوقع من المعلمين والعاملين في المدرسة.
5. التمكين: التخلص من العقبات؛ وتغيير الأنظمة والهياكل التي يمكن أن تقوض الرؤية الجديدة؛ وتشجيع المخاطرة والأفكار والأنشطة والإجراءات الجديدة.

6. توليد مكاسب قصيرة الأجل: التخطيط لتحسينات أو مكاسب مرئية؛ وخلق المكاسب؛ والاعتراف بوضوح بالأشخاص الذين جعلوا المكاسب ممكنة ومكافأتهم.
7. تعزيز المكاسب وإنتاج المزيد من التغيير: استخدام السلطة المتزايدة لتغيير جميع الأنظمة والهياكل والسياسات التي لا تتناسب مع الرؤية الجديدة؛ وتوظيف وترقية ومكافأة الأشخاص الذين يمكنهم تنفيذ رؤية التغيير؛ وتعزيز العملية بموضوعات مشاريع جديدة ووكلاء تغيير.
8. جعل ثقافة التغيير معيارًا: خلق أداء أفضل من خلال سلوك موجه نحو العملاء والإنتاجية؛ وقيادة أفضل؛ وإدارة أكثر فعالية؛ إنشاء وتوصيل الارتباط بين السلوكيات الجديدة والنجاح التنظيمي؛ تطوير مهارات القيادة لدى المديرين.

وبحسب ما تناوله Soini et al. (2016) فإن هذه الاستراتيجيات تتلخص في عدة جوانب رئيسية، وهي: أولًا، التحفيز والمشاركة عبر تعزيز الشعور بالملكية والالتزام بين الأفراد. ثانيًا، التخطيط المدروس لتحديد الأهداف الواقعية والأدوات اللازمة مع مراعاة التحديات. ثالثًا، تدريب الأفراد لتطوير مهاراتهم ودعمهم في التكيف مع التغيير. رابعًا، القيادة النموذجية التي تُظهر الالتزام الإيجابي بالتغيير. أخيرًا، إدارة المقاومة من خلال الشفافية والإقناع بالفوائد المستقبلية للتغيير، مما يُقلل التردد ويعزز التعاون.

ووفقًا لما تناوله جمال (2018) فإنه يرى بأن استراتيجيات قيادة التغيير تتمثل في: أولًا: استراتيجية التطبيق العملي: والمعتمدة على مفاهيم عقلانية تفترض أن الفرد يعمل لصالحه عندما يتم توضيح ذلك له، مع تركيها على تبادل المعلومات بين الأفراد لتسهيل اتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف المرجوة. ثانيًا: استراتيجية القيم: وتعتمد على فهم احتياجات العاملين في المؤسسة التربوية وتأثير هذه الاحتياجات على أدائهم، واستراتيجية الإذعان والقوة القسرية: وهي تعتمد على فرض التغيير بالقوة، حيث يتم فرض التغيير على الأفراد ومواجهة المقاومة من خلال العقوبات والإجراءات القسرية. ومع ذلك، نادرًا ما يتم تطبيق هذه الاستراتيجية في المؤسسات التربوية نظرًا لتأثيراتها السلبية على العاملين.

يتضح مما سبق أن تلك الاستراتيجيات تتنوع حسب طبيعة التغيير وحجمه، ويجب أن يتم اختيار الأنسب وفقًا للظروف والسياق التربوي، ومن المهم على قائد التغيير أن يقوم بالاعتماد على الاستراتيجيات بشكل منهجي بهدف تقليل مقاومة التغيير وليستطيع القدرة على التعامل مع التحديات أو الأزمات في حال ظهورها.

1.2.2.6 عوامل نجاح قيادة التغيير

تتطلب عوامل نجاح قيادة التغيير تضافر مجموعة من العناصر التي تضمن تنفيذ التغيير بفعالية وتحقيق الأهداف المنشودة، وقد تناول Cameron & Green (2020) عددًا من هذه العوامل، والتي تتلخص في: وجود رؤية واضحة: يجب أن تكون أهداف التغيير محددة وقابلة للتحقيق، مع توضيح كيفية تأثير التغيير على المؤسسة وفائدته للعاملين. والتواصل الفعّال: يعد الشرح الواضح للأهداف والخطوات المطلوبة للتغيير أمرًا حيويًا، مع خلق قنوات اتصال مفتوحة تتيح النقاش وإبداء الآراء. والقيادة النموذجية: قادة التغيير يجب أن يكونوا قدوة في تبني التغيير، من خلال الالتزام والتفاعل الإيجابي مع التحديات. إشراك الأفراد: مشاركة جميع أصحاب المصلحة، من معلمين إلى طلاب وعاملين، يعزز الشعور بالمسؤولية المشتركة ويدعم الالتزام بالتغيير.

ومن العوامل الأخرى لنجاح قيادة التغيير؛ المرونة والتكيف: الاستعداد لتعديل الخطط بناءً على المستجدات والملاحظات الميدانية، مع استيعاب المقاومات ومعالجتها بطرق مبتكرة. التدريب والتطوير المستمر: تمكين الأفراد من المهارات والمعارف اللازمة للتكيف مع التغيير يقلل من القلق ويزيد من فرص النجاح. تقييم الأداء والمتابعة: قياس تأثير التغيير بشكل دوري يضمن تصحيح المسار في الوقت المناسب وتحقيق النتائج المرجوة (Hayes, 2018).

ووفقًا لأبو النصر ومحمد (2017) فإن نجاح قيادة التغيير يعتمد على عدة عوامل رئيسية، منها قبول الأفراد للتغيير وتعاونهم مع قادة التغيير لتحقيق الأهداف المرجوة، كما يتطلب الأمر تعزيز الوعي

بأهمية التغيير لدى العاملين من خلال توضيح التحديات والفرص المرتبطة به، بالإضافة إلى ذلك، فإن وضوح الرؤية وصياغة الأهداف الاستراتيجية بشكل دقيق يسهم في تحفيز العاملين للعمل باتجاه التغيير، أخيرًا، تلعب الموارد البشرية دورًا مهمًا في نجاح التغيير من خلال تنميتها وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

ومن أبرز عوامل نجاح قيادة التغيير، هو وجود مدير مدرسة قيادي يمتلك رؤية واضحة وفهمًا عميقًا لأهداف التغيير وتحدياته، وأن يستطيع هذا القائد أن يحفز جميع العاملين في المدرسة على المشاركة بفعالية في عمليات التغيير المختلفة، بدءًا من التخطيط وصولًا إلى التقويم، وأن يكون قادرًا على بناء روح الفريق وصياغة رؤية ورسالة مشتركة تدعم أهداف التغيير، وأن يعمل على نشر قصص النجاح داخل المجتمع المدرسي وتعزيزها خارجيًا لتكسب الدعم من البيئة المحلية المحيطة، بالإضافة إلى ذلك، أن يتحمل القائد المسؤولية الكاملة عن نتائج التغيير، ويعمل على استثمار الإنجازات ومعالجة التحديات بما يحقق الأهداف المنشودة (ابراهيم، 2022).

ويتضح للباحثة مما سبق، أن نجاح عملية قيادة التغيير في مدارس شرقي القدس يتطلب دعمًا قويًا من جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك المعلمون، الطلاب، وأولياء الأمور، لتشجيع المشاركة الفعالة في العملية. ويعتبر توفير بيئة تعليمية مرنة ومحفزة من خلال تحديث المناهج والتدريب المستمر للمعلمين أمرًا بالغ الأهمية، وأيضًا يجب أن تكون هناك رؤية واضحة للتغيير مع تحديد أهداف استراتيجية موجهة لتحسين جودة التعليم. كما أن الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة وتكاملها في العملية التعليمية يعزز من قدرة المدارس على التكيف مع التحديات المختلفة، إلى جانب يجب تعزيز التواصل المستمر مع المجتمع المحلي لضمان التزام الجميع وتحقيق النجاح المنشود

1.2.2.7 معوقات نجاح قيادة التغيير

تواجه قيادة التغيير تحديات متعددة قد تعيق فعاليتها، وتُصنف هذه المعيقات إلى عدة أنـــواع، تناولتهـــا صندوقة (2022) في دراستها، ومنها: المعيقات التنظيمية وهي تلك المرتبطة بالهياكل الإداريـــة، مثـــل تضخم الإجراءات، ضعف وسائل الاتصال، ونُظم الحوافز غير الفعّالة، وهنـــاك المعيقـــات الســـلوكية والمتعلقة برفض المعلمين والعاملين للتغيير، ومستوى مقاومتهم ودافعيتهم نحو التغيير، إضافة إلى ذلك، تظهر معيقات فنية مرتبطة بقصور في التقنية والإمكانات المتاحة لدعم عملية التغيي، وهناك المعيقـــات الاجتماعية والتي تنبع من الثقافة والعادات والتقاليد وظروف المجتمع الاقتصادية والعلاقات الاجتماعية، فضلًا عن التمسك بمنهجيات قديمة، وأخيرًا، المعيقات الاقتصادية التي تتمثل في نقص الموارد المالية أو سوء توزيعها، مما يؤثر سلبًا على تنفيذ برامج التغيير والتطوير.

في حين حدد Kotter والمشار إليه في الفايز (2023) ثمانية أسباب تعيق عملية التغيير في المنظمـــات بما فيها المدارس، وهي: الرضا المفرط عن الوضع الحالي، غياب التحالف القوي بين القيادة والأفراد، عدم وجود رؤية واضحة، ضعف القدرة على نقل الرؤية بفعالية للآخرين، السماح للعقبـــات الإداريـــة بمنع تنفيذ الرؤية، الفشل في تحقيق مكاسب قصيرة المدى، الإعلان عن النجـــاح المبكـــر قبـــل الأوان، وأخيرًا، إهمال دمج التغييرات في ثقافة المنظمة بشكل دائم.

وهذا يتفق مع ما ذكره الثبيتي (2023) بأن هناك عدد من المعوقات التي تؤثر على نجاح قيادة التغيير، حيث بيّن أن قيادة التغيير في المؤسسات التعليمية تواجه العديد من التحديات التي تعوق تحقيق أهدافها، أبرزها المعوقات التنظيمية التي تتعلق بتصلب الهيكل التنظيمي واتباع النظام المركزي في كثيـــر مـــن عمليات الإدارة، مما يؤدي إلى بطء أو تضارب في اتخاذ القرارات. والمعوق البشري، والمتمثل نقـــص الموارد البشرية عبئًا إضافيًا على العاملين ويقلل من فرص قبولهم للتغيير، وهناك ضـــعف المهـــارات الإدارية والمهنية للقادة قد يعرقل جهود التغيير التنظيمي، إضافة إلى ذلك، تساهم قلة تدريب المعلمـــين

وضعف كفاءاتهم المهنية في تقليص قدرتهم على المساهمة الفعّالة في عملية التغيير. أما من الناحية المادية، فإن عدم كفاية الميزانية التشغيلية للمدرسة وعدم ملائمة المباني المدرسية وتوافر مصادر التعلم يسهم بشكل كبير في محدودية فاعلية التغيير التنظيمي.

وبالاستناد إلى ما سبق، تعتقد الباحثة وبأن القيادات المدرسية الفلسطينية في القدس الشرقية تواجه عدد من المعوقات التي تعوق نجاح قيادة التغيير وتحد من فاعليتها، ومن أبرزها التحديات السياسية والاجتماعية التي تؤثر على النظام التعليمي بشكل عام، مثل القيود المفروضة على التنقل والموارد المحدودة، وهناك صعوبة في تحديث البنية التحتية للمدارس بسبب القيود المالية والاقتصادية، إضافة إلى ذلك، تفتقر بعض المدارس إلى الكوادر التعليمية المدربة بشكل جيد أو إلى برامج تدريب مستمرة. وبالاستناد إلى ما تناوله الباحثون فيما يتعلق بمعوقات نجاح قيادة التغيير يتضح للباحثة أن مقاومة التغيير من قبل بعض المعلمين والطلبة نتيجة للعادات والتقاليد الراسخة أو القلق من المجهول، هي من العوامل التي تؤثر سلبًا على نجاح القيادة المدرسية في تنفيذ التغييرات المطلوبة.

1.2.3 مهارة اتخاذ القرار

تمثل عملية اتخاذ القرار أساس جوهري لأي عملية إدارية يقوم بها مدير المدرسة، فأي نشاط يريد القيام به من خطط وإشراف وتحديد أهداف ما هي إلا نتائج لمجموعة القرارات التي يتخذها، فاتخاذ القرار هو الذي يمكنه تحديد مدى قدرة مدير المدرسة على قيادة التغيير.

1.2.3.1 مفهوم اتخاذ القرار

تناولت العديد من الدراسات القرار ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المنظمات بما فيهم مديري المدارس، فبحسب "تاننباوم" (Tannenbaum) فإن القرار هو الاختيار الدقيق لأحد البدائل من بين اثنين أو أكثر من مجموعة من البدائل، وحسب "نيجرو" (Nigro) فإنه الاختيار المدرك والواعي بين البدائل المتاحة في موقف معين، وعند "هاربرت سايمون" (Herbert Simon) فهو اختيار بديل من بين

عدّة بدائل لحل مشكلة ما (مسرحد، 2015)، ومن ذلك أيضاً عرفه محمد (2017) بأنه عملية اختيار من بين مجموعة حلول أو بدائل متاحة لمشكلة أو أزمة معينة، أو لإدارة عمل ما. وفي حياتنا اليومية، نتخذ العديد من القرارات، بعضها يأتي بعد دراسة وتخطيط، بينما البعض الآخر يكون عشوائيًا دون تفكير معمق.

وأما مفهوم اتخاذ القرار فيشير السنتريسي (2021) إلى أنه يمثل خطوة حاسمة في مواجهة المشكلات أو التحديات، أو لتغيير الأوضاع القائمة. ينبع ذلك من وجود بدائل متعددة تتطلب التحليل والمفاضلة لاختيار الأنسب. القرار، إذن، هو وسيلة أساسية لتحقيق الأهداف المنشودة، وتعكس جودة اتخاذه مدى قدرة الفرد على مواجهة المواقف، حيث يقوم على تفضيلات وقيم ومعتقدات الشخص الذي يتخذ القرار. كل قرار يتمخض عن اختيار نهائي، قد يعزز المسار المتبع أو يضعف منه.

يتطلب اتخاذ القرار الاعتماد على معايير متنوعة مثل: تحسين الأداء المؤسسي، تقليل التكاليف، توفير الوقت، زيادة الإنتاج والمبيعات. هذه المعايير تسهم في تحديد البديل الأمثل من بين الخيارات المتاحة. العملية تشمل مراحل عدة: تحديد المشكلة، جمع المعلومات، توليد البدائل، اتخاذ القرار، متابعته، وتقييم نتائجه. ورغم القيود المعرفية التي قد تحيط بهذه العملية، فإن القرار الجيد يساهم في تحسين رفاهية الأطراف المعنية (Bouwmans et al., 2017).

من الناحية المفاهيمية، تتشابه عملية اتخاذ القرار مع حل المشكلات؛ فكلاهما ينشأ عند ظهور موقف يتطلب حلًا. تتضمن العملية تحديد مسار العمل الأنسب من بين الخيارات المتاحة، مع الأخذ بعين الاعتبار النتائج المحتملة لكل خيار. القرار ليس لحظة منفردة، بل سلسلة مراحل مترابطة، تبدأ بمواجهة موقف معين وتنتهي بالتأثير الناتج عن الاختيار، سواء كان إيجابيًا أو سلبيًا (حميدات، 2021).

بالنسبة للمؤسسات التعليمية، تُعد عملية اتخاذ القرار من الأهداف الأساسية التي تسعى لتحقيقها عبر مختلف العمليات الإدارية، حيث تتضمن هذه العملية طرح الأفكار والمقترحات بصورة عشوائية أولية،

يليها تحليل عميق للوصول إلى القرار الأمثل الذي يعزز كفاءة المؤسسة وفاعليتها في مواجهة التحديات وتحقيق التطوير المطلوب (معيوف، 2022).

وتخلص الباحثة إلى أن عملية اتخاذ القرار تمثل جوهر الإدارة، فهي المحرك الأساسي الـذي يضـمن للمؤسسات الاستمرار والنمو والازدهار. تُعد هذه العملية ديناميكية ومتداخلة في كافة الوظائف الإدارية الأساسية، مثل التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة. إذ لا يمكن فصل هذه الوظائف عن عملية اتخاذ القرار، حيث إن وجودها يعتمد بالكامل على سلسلة من القرارات التي تُتخذ لتحقيق الأهداف.

1.2.3.2 أهمية اتخاذ القرار

مع تزايد تعقيد العمليات المؤسسية وتوسع نطاق أعمالها، تبرز أهميـة اتخـاذ القـرار بشـكل أكبـر. المؤسسات التعليمية اليوم تواجه تحديات متسارعة تشمل التغيرات التقنية والمنافسة الشديدة، مما يجعـل القرارات السليمة عاملًا حاسمًا في استمرارية الأداء الفعال، وبحسب ما ذكـره معيـوف (2022) فـإن نجاح أي إداري يُقاس بمدى كفاءته في اتخاذ القرارات الصحيحة، حيث يؤدي الإخفاق في هذه العمليـة إلى تعطيل العمل وعرقلة النشاط المؤسسي. لذلك، فإن فاعلية وكفاءة المؤسسة ترتبط بشكل وثيق بقدرة إدارتها على اتخاذ قرارات مدروسة وسليمة على مختلف المستويات الإدارية.

وذكر الحسيني (2021) بأن أهمية اتخاذ القرار تعود لكون هذه العملية هي عملية اتخـاذ القـرار تُعـدّ نشاطًا فكريًا جوهريًا يتداخل مع كافة مجالات الحياة والعمل الإنساني، بغض النظر عن طبيعته. وبمـا أنها عملية فكرية، فإنها تعتمد على عقل الإنسان وخبراته، مما يجعلها تختلف من شخص لآخر أو حتى من موقف لآخر، وفقًا للمعطيات والظروف المحيطة، وهذا التباين في التفكير يؤدي إلى تنوع الخيارات والقرارات حتى عند التعامل مع نفس الموقف، ويذكر كذلك بأن اتخاذ القرار ليس فقط انعكاسًا للخبـرة والظروف، بل هو أيضًا جزء لا يتجزأ من جميع أنشطة الإنسان، سواء كانت مستقلة أو متكاملـة مـع أنشطة الآخرين. في حياتنا اليومية، نحن باستمرار نختار ونقرر بطرق مختلفة. أما في السياق الإداري،

فإن اتخاذ القرار يمثل مهمة أساسية وجوهرية للمدير، مما يجعل هذه العملية تُوصف بأنها "قلب الإدارة".

ويذكر Robinson J. (2019) أهمية اتخاذ القرار، والتي تلخصها الباحثة في النقاط الآتية:

- تتجلى أهمية اتخاذ القرار تتجلى من خلال ارتباطه المباشر بالأفراد، الجماعات، والمنظمات. فالقرارات تؤثر وتتأثر بتصرفات الأفراد والجماعات، وزيادة حجم المنظمة وتنوع مهامها يعزز الحاجة المستمرة لاتخاذ القرارات. وعليه، يصبح القرار الناجح هدفًا تسعى المنظمات لتحقيقه.
- تُولي المنظمات أهمية كبيرة لعملية اتخاذ القرار استنادًا إلى المبدأ القائل: "القرار الخاطئ يحمل تكاليف". كما تزداد أهمية هذه العملية بفضل التقدم في تقنيات جمع المعلومات وتحليلها وتصنيفها وتخزينها، حتى أصبحت هذه المواضيع من أبرز مجالات التدريب في المؤتمرات الدولية في العديد من الدول.
- تبرز أهمية اتخاذ القرار في قدرته على تقديم الحلول للمشكلات والصعوبات التي قد تواجه المنظمة، مما يجعله أداة أساسية في تحسين الأداء المؤسسي.
- يرتبط اتخاذ القرار ارتباطًا وثيقًا بوظائف الإدارة الأساسية من تخطيط، تنظيم، توجيه، ورقابة. إنه عملية مستمرة تحدث في جميع مستويات الهيكل التنظيمي وتؤثر على كافة الأنشطة الإدارية.
- يُنظر إلى اتخاذ القرار كعنصر أساسي في كافة مجالات الإدارة، حيث تُستخدم العمليات الرئيسية مثل التخطيط، التوجيه، التنظيم، والرقابة من قبل المدراء. هذا الشمول يجعل بعض علماء الإدارة يرون أن الإدارة في جوهرها لا تعدو أن تكون "عملية اتخاذ القرار".

ومن هنا تجد الباحثة أن عملية اتخاذ القرار أصبحت هي محور العملية الإدارية في المدارس، وأصبح مقدار النجاح الذي تحققه أي مدرسة يتوقف إلى حد بعيد على قدرة وكفاءة مدير المدرسة في اتخاذ القرار المناسب، وإنها لا تقل عن عملية التنفيذ وترتبط بها ارتباطاً وثيقاً، وإن أي تفكير في العملية الإدارية ينبغي أن يركز على أسس وأساليب اتخاذ القرار، كما يركز على أسس وإجراءات تنفيذها.

1.2.3.3 عناصر وأساليب عملية اتخاذ القرار

لعملية اتخاذ القرار عناصر حصرها الحسيني (2021) في: الهدف من اتخاذ القرار: أي بمعنى أن عند اختيار أي قرار يكون هنالك هدف واضح، ومحدد بحيث يسهل تنفيذه. والدافع: من الصعب أن يتخذ القرار دون وجود دافع لتحقيقه. والتنبؤ: أي عند اتخاذ القرار يجب أن يضع جميع الاحتمالات الواردة التي ستحدث عند اختيار القرار بالوقت الحاضر والمستقبل. والبدائل: أن يكون لدى متخذ القرار أكثر من بديل بحيث لا يحصر نفسه ببديل واحد. وقيود اتخاذ القرار: يواجه متخذ القرار قيوداً عند اتخاذه لقرار ومن تلك القيود (درجة المخاطرة، ودرجة التأكد من المردود، ومصادر التمويل، والخبرة، ومدة تنفيذ القرار) لذلك يجب اختيار القرار المناسب لحل المشكلة وتفادي وقوع الأضرار.

وفيما يتعلق بأساليب اتخاذ القرار فإن مدير المدرسة يواجه العديد من المواقف داخل المؤسسة التعليمية التي تستدعي اتخاذ قرارات تختلف حسب طبيعة كل حالة. وفي بعض الأحيان، قد يمر بلحظات حرجة تتعلق بحياة الأفراد، مما يجعلها صعبة ومربكة، لذا يمكن اعتبار القرار التزامًا من مدير المدرسة بخطة أو مقترح مبني على دلائل واضحة، مع مراعاة التكاليف المحتملة والفوائد المتوقعة من النتيجة.

ومن هنا يرى البطاينة (2020) بأن عملية اتخاذ القرار تتسم بأنها تعتمد على طريقة تعامل متخذ القرار مع المشكلة التي تتطلب الحل، بالإضافة إلى ما يمتلكه من قدرات شخصية وإدارية وخبرات سابقة تؤثر في اختياره لأسلوب اتخاذ القرار المناسب، وقد ظهرت الأسس النظرية لهذه الأساليب بناءً على افتراض يفيد بأن قدرة المدير على اتخاذ القرارات تتم بسرعة وفعالية في المواقف المختلفة، بالإضافة إلى مهاراته في جمع ومعالجة المعلومات المتوفرة في البيئة المحيطة التي تشكل الأساس لاختيار الأسلوب المناسب، علاوة على ذلك، فإن الخصائص الشخصية للمدير تلعب دورًا في التنبؤ بقدرته على إدراك جوانب المشكلة واتخاذ القرار، استنادًا إلى رؤيته الذاتية ومعرفته ومهاراته.

وتشمل أساليب اتخاذ القرار على عدد من النقاط والتي منها: الأسلوب العقلاني (ويتميز باتخاذ القرارات بطريقة منطقية ومنهجية، أو النظر في الخيارات المختلفة من حيث الهدف المحدد)، والحدسي (ويتسم بالاعتماد على الحدس واتخاذ القرارات "التي تبدو صحيحة")، والمعتمد (ويمثل متخذي القرار الذين يميلمون إلى استشارة الآخرين قبل اتخاذ القرار، والذين يعتمدون على مساعدة الآخرين ودعمهم)، والتجنبي (ويتمثل في تأجيل القرارات أو اتخاذ القرارات في اللحظة الأخيرة فقط)، والعفوي (يشير إلى اتخاذ قرارات سريعة واندفاعية) (حرب، 2020).

تستنتج الباحثة إلى أن الأساليب التي يمكن الاعتماد عليها عند اتخاذ القرار تعتمد بشكل كبير على مواقف مدير المدرسة وقدراته الشخصية وعلى طبيعة القرار المراد اتخاذه، ويمكن القول بأن القرار قد يكون تحليليًا بالاعتماد على البيانات والمعلومات التي تم جمعها، أو أن يكون قرارًا عطفيًا بناء على حدسه ومشاعره، أو بالتشارك مع معلميه أو المجتمع المدرسي ومن هم من ذوي العلاقة.

1.2.3.4 خصائص عملية اتخاذ القرار

لقد ذكر علماء الإدارة أن هنالك العديد من الخصائص التي تتميز فيها عملية اتخاذ القرارات، ولعل أهم هذه الخصائص ما تناوله الحسيني (2021) على النحو التالي:

1. إن عملية اتخاذ القرارات عملية عقلية وتفكيرية منظمة بمعنى تخضع لنمط وخطوات الأسلوب العلمي.
2. إن عملية اتخاذ القرارات هي عملية علمية، وفنية في آن واحد، تتخذ من أسلوب البحث العلمي منهجاً لمواجهة المشكلات التي تتعرض لها المؤسسة وهي في الوقت نفسه عملية فنية تحتاج إلى تدريب، وخبرة ناجحة وإلى مهارات فنية عالية في الاتصال والإقناع والتنظيم.
3. إن عملية اتخاذ القرارات عملية إنسانية تستهدف تحقيق أقصى إشباع ممكن للحاجات الإنسانية، وتعمل أساساً من خلال السلوك الإنساني.

4. إن عملية اتخاذ القرارات هي عملية ديناميكية، ومستمرة، ومترابطة تتضمن في مراحلها المختلفة تفاعلات متعددة تبدأ من مرحلة التصميم وتنتهي بمرحلة اتخاذ القرار.
5. إن عملية اتخاذ القرارات تتأثر بشخصية متخذ القرار وبشخصيات ودوافع وأهداف المشاركين معه في صنع القرار.

في حين قدّم Robinson & Judge (2019) شرحًا مفصلاً حول خصائص عملية اتخاذ القرار، والتي تلخصها الباحثة في: التحديد الواضح للمشكلة: قبل اتخاذ أي قرار، يجب تحديد المشكلة أو الوضع الذي يتطلب اتخاذ القرار بوضوح، لضمان فهم دقيق لما يحتاج إلى حل. ووجود بدائل متعددة: عملية اتخاذ القرار تتضمن اختيار الأنسب من بين مجموعة من البدائل المتاحة. هذا يتيح للقرار أن يكون مدروسًا ومنهجيًا. والمعرفة والبيانات المتاحة: تتطلب عملية اتخاذ القرار جمع معلومات وبيانات ذات صلة حول البدائل المتاحة. كلما كانت المعلومات دقيقة ووفيرة، كانت القدرة على اتخاذ القرار السليم أعلى. والتقييم والمقارنة: من خلال تقييم البدائل المتاحة ومقارنة تأثيراتها المحتملة، يتم اختيار الحل الأنسب وفقًا للمعايير المقررة. والتركيز على النتائج: يجب أن تكون عملية اتخاذ القرار موجهة نحو النتائج المتوقعة، حيث تهدف إلى تحقيق أهداف معينة أو حل مشكلة محددة. والتأثيرات في الأطراف المختلفة: يجب أخذ التأثيرات المحتملة على الأفراد والمجموعات داخل وخارج المنظمة بعين الاعتبار، لأن كل قرار يمكن أن يؤثر في العديد من الجهات. والتوقيت المناسب: اتخاذ القرار لا يتعلق فقط بالمحتوى، بل بتوقيت تنفيذه أيضًا، فالتأخير أو التسرع قد يؤثر في فعالية القرار. والتكيف مع التغيرات: يجب أن يكون القرار مرنًا بما يكفي للتكيف مع الظروف المتغيرة. التغيرات السريعة في البيئة قد تتطلب تعديل القرار أو اتخاذ إجراءات جديدة. والقدرة على التنبؤ بالمخاطر: كل قرار يتضمن قدرًا من المخاطرة. عملية اتخاذ القرار تتطلب القدرة على التنبؤ بالمخاطر المحتملة والتعامل معها. والتأثيرات المدى الطويل: بينما تركز بعض القرارات على حلول سريعة، يجب أن تأخذ عملية اتخاذ القرار في اعتبارها أيضًا الأبعاد المستقبلية والتأثيرات طويلة الأمد.

ووما سبق تخلص الباحثة إلى أن مهارة اتخاذ القرار تتسم بعدد من الخصائص الأساسية التي تضمن نجاح هذه العملية، وهي: أولًا، تتطلب تحديد المشكلة بشكل دقيق وجمع المعلومات اللازمة. ثانيًا، يجب أن يكون هناك تنوع في البدائل المتاحة لتوسيع الخيارات الممكنة. ثالثًا، يتطلب التقييم المستمر للبدائل وفقًا للمعايير المناسبة مثل الفعالية والتكلفة. رابعًا، يتطلب اتخاذ القرار النظر في التأثيرات قصيرة وطويلة الأمد على المجتمع المدرسي ككل. وأخيرًا، يجب أن تكون العملية مرنة وقادرة على التكيف مع الظروف المتغيرة لضمان استدامة القرارات المتخذة.

1.2.3.5 العوامل المؤثر في اتخاذ القرار

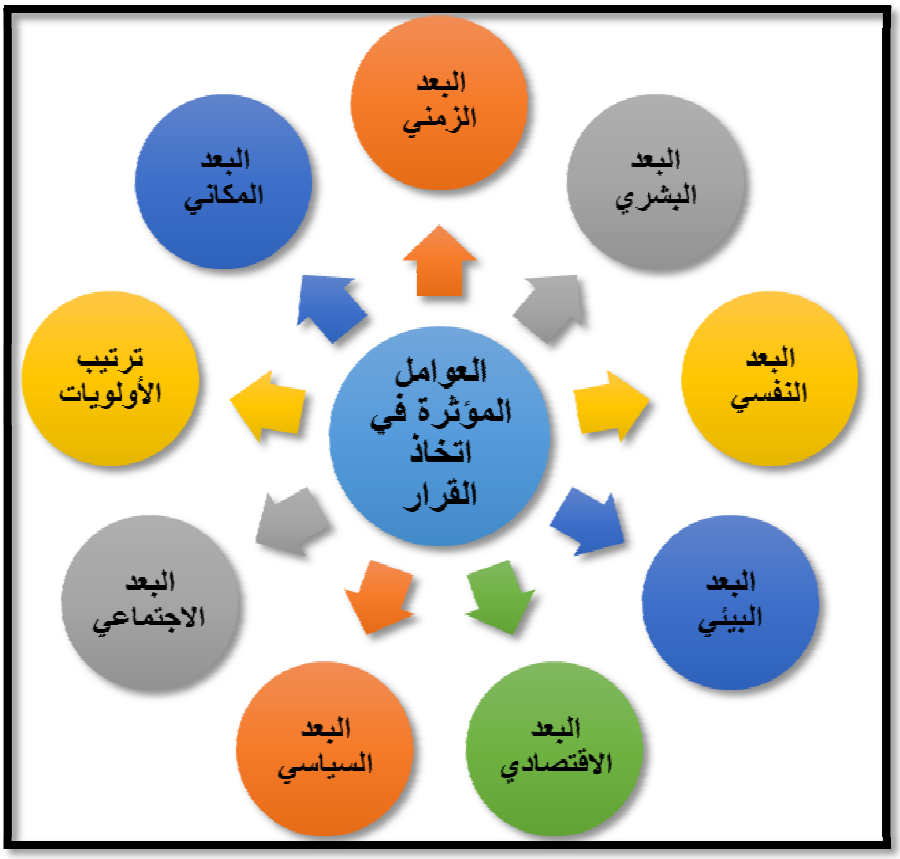
أورد محمد (2017) مجموعة من العوامل التي تعتبر أساسية وتؤثر في عملية اتخاذ القرار ويمكن توضيح معالمها في الآتي:

1. القيم والمعتقدات: تُعد القيم والمعتقدات من العوامل الأساسية التي تؤثر في اتخاذ القرارات. فإذا كانت القرارات تتناقض مع هذه القيم، فقد يؤدي ذلك إلى صراع داخلي أو نتائج غير متوافقة مع الشخص وطبيعته.
2. المؤثرات الشخصية: الشخصية الفردية لها دور كبير في شكل القرارات التي يتخذها الشخص، فعقائده وأفكاره تؤثر على اختياراته، ما يجعل قراراته تتماشى غالبًا مع ميوله الشخصية وتوجهاته الداخلية.
3. الميول والطموحات: ؤثر ميول الشخص وطموحاته في اختياراته، فغالبًا ما يتخذ الأفراد قرارات مدفوعة برغباتهم الشخصية وطموحاتهم المستقبلية، دون أن يأخذوا في الاعتبار العواقب المادية أو الحسابات الواقعية.
4. العوامل النفسية: تلعب العوامل النفسية دورًا كبيرًا في اتخاذ القرارات. فعندما تكون الحالة النفسية مستقرة، يصبح اتخاذ القرار أكثر صوابًا وفعالية. أما التوتر والاضطراب النفسي فهما يعيقان القدرة على اتخاذ قرارات سليمة تؤدي إلى تحقيق الأهداف.

في حين حصر زاهر (2010) العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار في الآتي:

شكل (1)

العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار



المصدر: زاهر (2010).

وبناءً على ما سبق، تخلص الباحثة إلى أن مديري المدارس الفلسطينية قد يتأثرون بعدد من العوامل عند اتخاذهم للقرارات والتي من أبرزها: المعرفة والخبرة الشخصية التي تلعب دورًا كبيرًا في اتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على المواقف السابقة، وهناك القيم والمعتقدات التي تؤثر على اختياراته بما يتماشى مع مبادئه الشخصية، كما أن العوامل النفسية مثل التوتر والضغوط تؤثر في قدرته على اتخاذ قرارات هادئة ومدروسة، بالإضافة إلى ذلك، فإن الموارد المتاحة، بما في ذلك المال والوقت، تفرض قيودًا على خياراته، وأخيرًا، المؤثرات الخارجية مثل ضغوط أولياء الأمور أو التوجيهات الإدارية تلعب دورًا كبيرًا في تشكيل القرارات التي يتخذه.

1.2.3.6 الصعوبات التي تعترض اتخاذ القرار

كثيراً ما يجد متخذ القرار نفسه معرضاً لكثير من العوائق التي تمنعه من الوصول إلى القرار المناسب، وقد أجملت معيوف (2022) تلك العوائق بعدم إدراك المشكلة وتحديدها، وعدم القدرة على تحديد الأهداف التي يمكن أن تتحقق باتخاذ القرار، وشخصية متخذ القرار ووضعيته، ونقص المعلومات.

أما الحسيني (2021) فقد لخص الصعوبات التي تعترض عملية اتخاذ القرار في عدم وضوح السياسيات والأهداف المراد الوصول إليها، وهذه سمة من سمات العمل في الأجهزة الحكومية المختلفة، والتي تصاغ أهدافها في قوالب عامة وبلغة فضفاضة يصعب على الموظفين فهمها واستيعابها وتحويلها إلى برامج عمل منضبطة وقابلة للقياس والتقويم والتنفيذ. وعدم توفر المعلومات المطلوبة في الوقت المناسب، وبالشكل المناسب حول المشكلة المراد معالجتها، وانشغال المسؤولين بالأمور الفرعية، ومتابعتهم لكل صغيرة وكبيرة، وعدم الاهتمام اللازم بالأمور الرئيسة، وكذلك تنازع الاختصاصات بين كثير من المسؤولين الذين يشتركون في مجالات عمل متداخلة دون وجود تحديد واضح لسلطاتهم. وأيضاً عدم تمتع بعض متخذي القرارات بروح المبادأة والابتكار، وانشغال بعض الرؤساء والمسؤولين بأعمالهم ومصالحهم الخاصة، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي لواجباتهم وأعمالهم الرسمية، والتقاعس والتهرب من اتخاذ القرارات الصعبة من جانب المسؤولين وذلك خوفاً من المساءلة فيما لو فشل القرار

في حين يذكر Robinson & Judge (2019) أن الصعوبات تتمثل في: نقص المعلومات: اتخاذ القرار يحتاج إلى معلومات دقيقة وكافية، وعندما تكون المعلومات غير متوفرة أو غير دقيقة، يصعب اتخاذ قرار مستنير. والضغوط الزمنية: في كثير من الأحيان، يُطلب من الأفراد اتخاذ قرارات بسرعة، مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير مدروسة أو اتخاذ قرارات بناءً على تقديرات غير دقيقة. والتردد وعدم اليقين: الخوف من الفشل أو القلق بشأن العواقب يمكن أن يخلق حالة من التردد، مما يجعل اتخاذ القرار أمرًا صعبًا. الموارد المحدودة: في بعض الحالات، قد تكون الموارد (المالية، البشرية، أو الوقت)

محدودة، مما يعقد عملية الاختيار بين البدائل المتاحة. وتأثير العوامل النفسية: مثل التحيزات الشخصية أو العاطفية التي قد تؤثر على قدرة الفرد على اتخاذ قرارات منطقية وعقلانية. التعارضات بين الأهداف: عندما تتعارض الأهداف أو المصالح داخل المنظمة أو بين الأفراد، قد يصبح اتخاذ القرار أكثر تعقيدًا.

تستنتج الباحثة مما سبق، أن هناك العديد من الصعوبات التي قد تعترض طريق مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية عند اتخاذ القرار، والتي قد تتمثل في التغيرات الاقتصادية وتدني مستوى الدعم المادي لهذه المدارس، والمنافسة الشديدة بين المدارس، وهناك صعوبات ذات علاقة بالبيئة المدرسية من حيث البناء المدرسي وعدد الصفوف بالمقارنة مع عدد الطلبة، ومحاولة توفير الوسائل التعليمية المتطورة والمتعلقة بمهارات القرن الواحد والعشرين.

1.3 الدراسات السابقة

بحثت عدد من الدراسات في جانب أو جانبين من متغيرات الدراسة، أي في قيادة التغيير أو اتخاذ القرار أو بكليهما معًا، وعلى إثر ذلك قامت الباحثة بتقسيم هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور، المحور الأول عرض الدراسات التي تناولت قيادة التغيير، والمحور الثاني عرض الدراسات التي بحثت في اتخاذ القرار، أما المحور الثالث فعرض الدراسات التي تناولت العلاقة بين قيادة التغيير واتخاذ القرار، وفيما يلي عرضًا لهذه الدراسات:

1.3.1 دراسات تناولت قيادة التغيير

تناولت عدد من الدراسات متغير قيادة التغيير لدى مديري المدارس، ومن ذلك دراسة **الحنيني (2024)** التي هدفت التعرف إلى واقع ممارسة مهارات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها في تطوير ممارسة مهارات القيادة الابتكارية في محافظات شمال الضفة الغربية، ولتحقيق ذلك اعتمدت المنهجين الكمي القائم على الاستبانة والتي طبقت على عينة متيسرة بلغت (240) مبحوثًا،

بواقع (206) معلمًا ومعلمة و(34) مديرًا ومديرة، والكيفي القائم على المقابلة والتي أجريت مع (20) معلمًا ومعلمة، بالإضافة للمجموعات البؤرية والمكونة من (12) مديرًا ومديرة. وأظهرت النتائج أن واقع ممارسة مهارات قيادة التغيير والقيادة الابتكارية بجميع مجالاتهما كان محققًا بدرجة كبيرة جدًا للمديرين وبدرجة كبيرة للمعلمين، وأشارت النتائج عدم وجود فروق إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول واقع ممارسة مهارات قيادة التغيير لتعزى للمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وأجرت **اشتية (2023)** دراسة سعت للكشف عن العلاقة بين الولاء التنظيمي وقيادة التغيير لدى مديري المدارس الفلسطينية: مهارة اتخاذ القرار كمتغير وسيط – أنموذج مقترح. ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وزعت على عينة تكونت من (306) مديرًا ومديرة من مديري المدارس الفلسطينية. وقد أظهرت النتائج أن مهارات قيادة التغيير جاءت بمستوى مرتفع، وأظهرت أن هناك تأثير لمهارات اتخاذ القرار كمتغير وسيط بين الولاء التنظيمي وقيادة التغيير. كذلك بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قيادة التغيير تعزى لمتغير الجنس، في حين كانت هناك فروق تعزى لمتغير المدرسة لصالح المدارسا لخاصة.

وهدفت دراسة **أبو كريم (2020)** التعرف إلى قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر مساعديهم، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات والتي وزعت على عينة تكونت من (155) مساعدًا ومساعدة في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمّان. وأظهرت النتائج أن درجة توافر متطلبات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمّان كان بدرجة عالية. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر متطلبات قيادة التغيير تعزى لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

سعت دراسة **قطيفان (2020)** إلى التعرف على مستوى قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة عمّان وعلاقتها بالقيادة الابتكارية من وجهة نظر مساعدي المديرين، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وزعت على عينة تكونت من (155) من المساعدين. وأظهرت النتائج أن مستوى قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة كان بدرجة عالية، ومستوى ممارسة الابتكارية من مديري المدارس الخاصة كان بدرجة مرتفعة جدًا. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات توافر متطلبات التغيير ومستوى القيادة الابتكارية، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متطلبات قيادة التغيير تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة **الشمري (2019)** إلى معرفة درجة فاعلية مدراء المدارس في قيادة التغيير اللازمة للتطوير الإداري في المدارس في دولة الكويت من وجهة نظرهم. واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (152) مديرًا ومديرة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن فاعلية مدراء المدارس في قيادة التغيير اللازمة للتطوير الإداري في المدارس في دولة الكويت كانت بدرجة عالية، وأسفرت النتائج كذلك عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، ومتغير المرحلة التدريسية لصالح المرحلة المتوسطة، ومتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، في حين بينت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

وفي جانب آخر سعت دراسة **البعداني (2018)** للبحث في درجة ممارسة إدارة التغيير لدى القيادات الأكاديمية والإدارة بجامعة إبّ. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (96) قائد من القيادات الأكاديمية والإدارة بجامعة إبّ الذين تم اختيارهم بشكل عشوائي على أساس أخذ العينات الطبقية العشوائية، وكشفت النتائج أن القادة الأكاديميين والإداريين مارسوا إدارة التغيير بدرجة متوسطة، كذلك بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

وأجرت **ربايعة (2018)** دراسة هدفت التعرف إلى أنماط قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلميهم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات التي وزعت على عينة تكونت من (73) مديرًا ومديرة، و(730) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في محافظة جنين. وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين يمارسون أنماطًا قيادية إدارية عند إحداثهم اتغيير في مدارسهم، وجاء نمط الفاعل إداريًا أعلى درجة وأقلها ممارسة نمط المنفذ أولًا بأول. وأظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية في متوسطات تقديرات المديري والمعمين لأنماط قيادة التغيير تعزى للمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمشاركة في المبادرات.

كذلك هدفت دراسة **عريان (2018)** إلى معرفة درجة ممارسة مديري مدارس منطقة حولّي التعليمية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (111) مديرًا ومديرة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التكنولوجية من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة، وأن درجة ممارستهم لقيادة التغيير كانت بدرجة مرتفعة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة قيادة التغيير تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي، في حين كانت هناك فروق في درجة ممارسة قيادة التغيير تعزى لمتغير مستوى المدرسة لصالح المدرسة الثانوية. وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة مديري المدارس للقيادة التكنولوجية ودرجة قيادة التغيير.

وهدفت دراسة **العمري (2018)** إلى تحديد مدى ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب المسح بالاستبانة،

وقد تكونت عينة الدراسة من (450) معلمًا، وتوصلت الدراسة إلى أن مدى ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير جاءت بدرجة متوسطة. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في مدى ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير وفقًا للمرحلة، والخبرة والتخصص.

وأجرى **Mei Kin et al. (2018)** دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين اختصاصات قيادة التغيير الرئيسة ومواقف المعلمين تجاه التغيير، واعتمدت الدراسة المنهج الكمي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (936) معلمًا ومعلمة اختيروا من (47) مدرسة ثانوية عالية الأداء في ماليزيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الرئيسية لقيادة التغيير مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمعتقدات تغيير المعلم، وبينت النتائج أنه كلما كانت الكفاءة القيادية لمديري المدارس أساسية للتغيير فإنه يمكنه أن يعزز معتقدات تغيير المعلم، وأظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية لقيادة التغيير على التأثير الذاتي للمديرين في تعزيز اتجاهات المعلمين نحو التغيير.

في حين أجرى **Chang et al. (2017)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر قيادة التغيير لدى مديري المدارس على التطور المهني لدى المعلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (490) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم من مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة تايبيه الجديدة في تايوان. وأظهرت النتائج أن هناك أثر إيجابي لقيادة التغيير الصحيحة في تعزيز النمو المهني للمعلمين، ويمكن تطبيق قيادة التغيير على الممارسات الأوسع، لتحسين أداء المعلمين في مختلف الأوضاع، كذلك أن مستوى قيادة التغيير لدى مديري المدارس كانت بدرجة مرتفعة.

وقدمت دراسة **Savas et al. (2015)** تحليلًا لتصورات المعلمين للعلاقة بين قيادة التغيير والولاء التنظيمي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وزعت على عينة تكونت من (221) معلمة من معلمات مدارس في مدينة عينتاب وأورفة وماردين في تركيا، تم اختيارهم بالطريقة العينة العنقودية. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين قيادة التغيير والولاء التنظيمي.

1.3.2 دراسات تناولت مهارة اتخاذ القرار

تناولت عدد من الدراسات مهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس، ومن ذلك دراسة **رويلي (2024)** التي هدفت إلى قياس فعالية عملية اتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، والتعرف إلى المعوقات التي قد تواجههم. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (335) مديرًا من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدارس المملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج أن اتخاذ القرار في الإدارة المدرسية الحكومية في المملكة يتميز بالفعالية، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في فعالية اتخاذ القرار أو معوقاته تعزى لمتغير المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة **Richardson (2024)** فهم عميق لتصورات القادة التنظيميين في اتخاذ القرار وتأثيرها على الصحة البدنية والعاطفية والعقلية للقادة. واستخدمت التحليل الظاهري التفسيري لفهم كيفية إدراك (19) من القادة التنظيميين لعمليات اتخاذ القرار وتفسيرها وتوجيهها أثناء الأزمة، وتم اختيارهم من عدة منظمات مختلفة بما فيها جامعة والدن ومؤسسات تعليمية في مينيسوتا – الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمة الدراسة المقابلة أداة لجمع البيانات، واعتماد التحليل الموضوعي للتعرف على الطبيعة الفردية لتجارب اتخاذ القرار القيادي. وقد كشفت الدراسة عن الصحة العقلية والعاطفية والجسدية كموضوعات ناشئة تمثل تحولاً في فهمنا لاتخاذ القرارات في أوقات الأزمات، وبينت أن

القادة الأصحاء يساهمون في خلق مناخ تنظيمي إيجابي حيث يتم إعطاء الأولوية للسلامة النفسية، وتشجيع التواصل المفتوح.

وقام **موسى (2023)** بدراسة هدفت التعرف إلى درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (108) مديرًا ومديرة. وبينت النتائج أن الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين جاء بدرجة كبيرة. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس، في حين كان هناك فروق تعزى لمتغير الخبرة الإدارية لصالح (10 سنوات فأكثر).

وأجرت **الفغم (2022)** دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مهارات اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس في شمال الرياض. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (165) مديرة من مديرات المدارس الحكومية والخاصة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مهارات اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس في شمال الرياض جاءت بدرجة مرتفعة، وبينت النتائج أن مهارات ممارسة اتخاذ القرار هي اعتماد خطة استقبال الطالبات في بداية العام المدرسي، واتخاذ القرارات اليومية اللازمة لتسيير العمل، واعتماد قرارات تقييم أداء المعلمات، وتسهيل استخدام الأدوات والأجهزة اللازمة للعمل، والعمل على إحداث الترابط بين المعلمات في المدرسة. كذلك أظهرت النتائج أن متغير المؤهل العلمي يلعب دورًا كبيرًا في مهارات اتخاذ القرار وكانت الفروق تبعًا لهذا المتغير لصالح البكالوريوس، وأن متغير سنوات الخبرة لم يكن مؤثرًا في مهارات اتخاذ القرار.

وسعت دراسة **طبيشات (2021)** للكشف عن درجة ممارسة مهارات اتخاذ القرار التربوي لدى مدراء مدارس قصبة إربد بالأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. اعتمدت

الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات والتي طبقت على عينة تكونت من (419) معلمًا ومعلمة، من معلمي قصبة إربد بالأردن. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن متوسط درجة ممارسة مهارات اتخاذ القرار التربوي لدى مديري المدارس قد جاء بدرجة كبيرة، وبينت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مهاراة اتخاذ القرار تبعًا للمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة.

وقامت **Adwan (2019)** بإجراء دراسة للكشف عن مستوى فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى مدراء المدارس الأساسية بمحافظات فلسطين الجنوبية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة (299) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية. وأظهرت النتائج أن مستوى فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظات فلسطين الجنوبية تعزى لمتغير: الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة.

وأجرى **Ejimabo (2015)** دراسة سعت لتعرف تحديد العوامل المؤثرة على النجاح في عملية اتخاذ القرار بين القادة والمديرين التنظيميين في ممارسات المنظمات. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، واستخدام المقابلات والمسوحات المنظمة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (400) من المديرين التنفيذيين والحاليين والسابقين لمنظمات مختلفة تربوية واقتصادية وتجارية، أشارت النتائج إلى وجود حاجة كبيرة للتغيير والتحسين في عملية صنع القرار بين المديرين التنفيذيين للمنظمة مع استيعاب التكنولوجيا والتنوع والعولمة والسياسة والعمل الجماعي وفعالية القيادة.

1.3.3 دراسات تناولت العلاقة بين قيادة التغيير واتخاذ القرار

بحثت عدد من الدراسات وهي ليست بالكثيرة في موضوع قيادة التغيير أو أحد جوانبه واتخاذ القرار، ومن تلك الدراسات، **دراسة البلوي (2023)** التي سعت للكشف عن أثر القيادة التحويلية على عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر مدراء المدارس الثانوية بمدينة تبوك في السعودية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (150) مديرًا. وكشفت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية جاءت بدرجة مرتفعة، وأن درجة توفر فاعلية عملية اتخاذ القرار في المدارس الثانوية جاء بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية بين القيادة التحويلية وفاعلية اتخاذ القرار في المدارس الثانوية.

وأجرى **الداود (2023)** دراسة هدفت التعرف إلى مدى ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة ومشاركة المعلمين في اتخاذ القرار. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (708) معلمًا ومعلمة من معلمي التعليم العام بمدينة الرياض. وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة جاءت كبيرة، وأن درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار بالمدرسة جاء بدرجة كبيرة. وكشفت النتائج عن وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة ومشاركة المعلمين في اتخاذ القرار.

وهدفت **دراسة اشتية (2022)** التعرف إلى أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بقيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ومقياسي أساليب اتخاذ القرار وقيادة التغيير كأدوات لجمع البيانات، وتكونت العينة من (68) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت النتائج أن من أبرز أساليب اتخاذ القرار شيوعًا لدى أعضاء هيئة التدريس هو الأسلوب المنطقي، وأن مستوى قيادة التغيير كان بدرجة مرتفعة. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة

الكلية والمجالات الفرعية لمقياس اتخاذ القرار ومقياس قيادة التغيير تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق على الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار يعزى لمتغير سنوات الخبرة، بيما كانت هناك فروق على الدرجة الكلية لمقياس قيادة التغيير تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح (أكثر من 10 سنوات)، كذلك أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قيادة التغيير وأساليب اتخاذ القرار (أسلوب التجنب، وأسلوب الاعتمادية، والأسلوب العفوي)، بينما كانت العلاقة طردية بين قيادة التغيير وأسلوب اتخاذ القرار (الأسلوب المنطقي).

وسعت **دراسة شريتح (2022)** تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي (الكمي والكيفي)، واستخدمت الاستبانة والمقابلة أدوات لجمع البيانات، وبحثت في مهارات: اتخاذ القرار، والتنظيم، والتوجيه والمتابعة، والعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين، والتخطيط، وبناء رؤية مستقبلية للتغيير، وتكونت عينة الدراسة من (54) مديرًا ومديرة من مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات قيادة التغيير جاءت بدرجة كبيرة جدًا، وكان مستوى ممارسة المهارات المتعلقة باتخاذ القرار كبيرة. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وأجرت **العمور (2022)** دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (223) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس المتواجدة في منطقة النقب التعليمية، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة، وتبين أن درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري مدارس منطقة النقب كانت بدرجة متوسطة.

وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة مديري مدارس النقب التعليمية للقيادة التحويلية وفاعلية اتخاذ القرار.

وهدفت دراسة **عمايرة (2020)** في درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في مديرية قصبة إربد وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات التي وزعت على عينة تكونت من (253) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في مديرية قصبة إربد جاءت بدرجة متوسطة، وأن درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس كذلك جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين. وكشفت النتائج كذلك عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة مديري مدارس تربية قصبة إربد للقيادة التحويلية وفاعلية اتخاذ القرار.

هدفت دراسة **المجمد (2018)** إلى البحث في العلاقة بين واقع قيادة التغيير وفاعلية اتخاذ القرار لدى مديرات رياض الأطفال بدولة الكويت. واعتمدت الدراسة المنهج الكمي الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتم جميع البيانات من جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهن (200) مديرة. وأظهرت النتائج أن مواقف مديرات رياض الأطفال وتصوراتهن إيجابية بشكل عام فيما يتعلق بقيادة وفاعلية اتخاذ القرار، وبينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين قيادة التغيير وفاعلية اتخاذ القرار لدى مديرات رياض الأطفال بدولة الكويت.

وقام **Bouwmans et al. (2017)** بإجراء دراسة هدفت إلى تعريف العلاقة بين القيادة التحويلية وبين فاعلية اتخاذ القرارات التشاركية من وجهة نظر المعلمين. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (992) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم عشوائية من عدّة مدارس مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين

القيادة التحويلية لدى مديرو المدارس وفاعلية اتخاذ القرارات التشاركية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

1.4 التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح للباحثة مما سبق عرضه من الدراسات السابقة في المحاور الثلاثة أن هناك اهتمامًا واضحًا من قبل الباحثين بقيادة التغيير، كدراسة أبو كريم (2020) التي هدفت إلى التعرف إلى قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر مساعديهم، ودراسة الشمري (2019) التي سعت إلى تعرف درجة فاعلية مدراء المدارس في قيادة التغيير اللازمة للتطوير الإداري في المدارس في دولة الكويت من وجهة نظرهم، ودراسة Mei Kin et al. (2018) التي هدفت التعرف على العلاقة بين اختصاصات قيادة التغيير الرئيسة ومواقف المعلمين تجاه التغيير.

وبعض الدراسات اهتمت بمهارة اتخاذ القرار، كدراسة رويلي (2024) التي هدفت إلى قياس فعالية عملية اتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ودراسة Richardson (2024) التي سعت إلى فهم عميق لتصورات القادة التنظيميين في اتخاذ القرار وتأثيرها على الصحة البدنية والعاطفية والعقلية للقادة، ودراسة طبيشات (2021) التي اهتمت بالكشف عن درجة ممارسة مهارات اتخاذ القرار التربوي لدى مدراء مدارس قصبة إربد بالأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

ولكن الدراسات المهتمة في البحث في علاقة المتغييرين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار معًا وبشكل مباشر كانت قليلة، ومن تلك الدراسات التي عثرت عليها الباحثة دراسة اشتية (2022) التي سعت لمعرفة أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بقيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، ودراسة المجمد (2018) التي بحثت في العلاقة بين واقع قيادة التغيير وفاعلية اتخاذ القرار لدى مديرات رياض الأطفال بدولة الكويت، ومن الملاحظ

أن كلتا هاتين الدراستين مجتمع البحث كان مختلفًا عن الدراسة الحالية، فالأولى سلطت الضوء على الهيئات التدريسية في الجامعات، والثانية على مديرات رياض الأطفال، ومع ذلك هما الدراستان الواحيدتان اللتان اتفقتا من حيث الهدف مع الدراسة الحالية التي بحثت في العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار.

في حين اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات الأخرى التي جمعت متغيرات الدراسة الحالية مع متغيرات أخرى، مثلًا كدراسة البلوي (2023) الذي جمع القيادة التحويلية مع اتخاذ القرار، ودراسة قطيفان (2020) الذي جمع متغير قيادة التغيير مع القيادة الابتكارية، ودراسة Adwan (2019) التي جمعت بين متغير اتخاذ القرار والذكاء الوجداني.

واتفقت الدراسة الحالية مع بعض من الدراسات السابقة من حيث استقصاء آراء المعلمين واتخاذهم كعينة، من ذلك دراسة طبيشات (2021)، ودراسة عمايرة (2020)، ودراسة العمري (2018)، ودراسة Mei Kin et al. (2018).

في حين اختلفت من حيث العينة مع دراسة أبو كريم (2020) التي كانت عينتها المساعدين، ودراسة رويلي (2024) والشمري (2019) والبعداني (2018) وعريان (2018) والتي كانت عينتهم مديري المدارس، ودراسة اشتية (2022) كانت عينتها هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية.

أما من حيث منهجية الدراسة فقد اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، وقد اتفقت معها دراسة الداود (2023)، ودراسة اشتية (2022)، ودراسة قطيفان (2020)، ودراسة عمايرة (2020)، ودراسة عريان (2018)، فيما اختلفت مع الدراسات الأخرى التي في غالبها اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي والوصفي المسحي، باستثناء دراسة Ejimabo (2015) التي اعتمدت المنهج النوعي.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء فكرة الدراسة، وإثراء الأدب النظري في الموضوعات التي تناولت قيادة التغيير واتخاذ القرار، وفي اختيار عينة الدراسة وتحديدها؛ وتحديد

الأساليب الإحصائية المناسبة، واختيار المنهج والأداة المناسبة للدراسة الحالية، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة.

وبعد الاطلاع والتدقيق في الدراسات السابقة، يتبين أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة في كونها من الدراسات القليلة – بحسب علم الباحثة– التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري مدارس القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين.

وما يميزها أيضًا هو أنها طبقت على المعلمين والمعلمات في المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية، إذ يعتبر هذا النوع من الدراسات ذو أهمية كبيرة في تعزيز المدارس، مما يجعل النتائج المتوقعة من الدراسة الحالية ذات قيمة بارزة، إلى جانب أنه يسهم في إثراء الإطار النظري للباحثين والمهتمين في هذا المجال.

1.5 مشكلة الدراسة

من خلال خبرة الباحثة كمدرسة، لوحظ أن المؤسسات التعليمية في القدس الشرقية تشهد الكثير من التغيرات والتطورات المتتابعة، وهو ما يتطلب وجود مديري مدارس قادرين على قيادة هذه التغييرات بكفاءة وفعالية، واتخاذ القرارات التي تسهم في تطوير العملية التعليمية من خلال التكيف مع هذه التغيرات المستمرة، وإن هذا الدور المتنامي لمديري المدارس يستدعي منهم التمتع بمهارات قيادة التغيير والقدرة على اتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب.

وفي هذا السياق، تعد مهارة اتخاذ القرار في المؤسسات التعليمية والتربوية، خاصة لدى مديري المدارس، من الأساسيات التي تسهم في تطوير الدور المعاصر لمدير المدرسة، ولذلك يتعين على المدير أن يكون قائدًا فاعلًا قادرًا على التعامل مع مختلف المواقف التي يواجهها في إدارة العملية التعليمية، وأن يعمل على تطويرها من خلال تفاعله المستمر مع المجتمع المحلي، ويتطلب هذا من القادة التربويين تبني أنماط قيادية

وأساليب علمية مبتكرة في اتخاذ القرارات بما يتماشى مع تطور المؤسسة التربوية، مع الاستفادة من أنماط القيادة التي ترتبط بالقدرة على الارتقاء بمفهوم الإدارة التربوية، وعلى رأسها قيادة التغيير.

لقد تطور دور مدير المدرسة في العقد الأخير من مجرد مسؤول عن إدارة الشؤون التعليمية إلى قائد مسؤول عن إحداث التغيير في مدرسته، ويركز بشكل كبير على بناء وتطوير رؤية مشتركة للمدرسة، وتحسين سبل التواصل مع العاملين فيها، وصنع القرارات التربوية بشكل تعاوني، وهذا يتطلب من مدير المدرسة امتلاك مهارات القيادة التي تعزز قدرته على إحداث التغيير الفعّال في مؤسسته. وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة على أهمية هذا الدور، مثل دراسة اشتيه (2022)، ودراسة شريتح (2022).

ومن هنا، نبعت مشكلة الدراسة والتي تنص على السؤال: **ما العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري مدارس القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين؟**

1.6 أسئلة الدراسة

يتفرع عن السؤال الرئيس للدراسة الذي نصّه: "ما العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري مدارس القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين؟"، مجموعة من الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى قيادة التغيير لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية؟
2. ما مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الكلية؟

4. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية؟

1.7 فرضيات الدراسة

للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الكلية.
5. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية.

1.8 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري مدارس القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين، وينبثق من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية:

1. معرفة مستوى قيادة التغيير لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية.
2. معرفة مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية.
3. تحديد العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري مدارس القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين.
4. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى للمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الكلية.

1.9 أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في جانبيها النظري والتطبيقي:

1.9.1 الأهمية النظرية

- تنبع من أهمية موضوع اتخاذ القرار وعلاقته بقيادة التغيير والذي يعد أحد المتغيرات المهمة التي تسهم في تحديد درجة إنجاز مدير المدرسة للأهداف؛ إذ إن قائد المدرسة الذي يشعر بمستوى عالٍ من قدرته على قيادته الحكيمة لمدرسته التي يقودها يكون متفانيا في عمله ويبذل قصارى جهده لأداء مهماته وواجباته.

- يُعد اتخاذ القرار المناسب في ضوء قيادة تغيير حكيمة من العوامل التي تراعي التطور التكنولوجي والتميز في عصرنا الحالي، والتي تساهم في فهم دور المدير في إدارة التغيير والاهتمام بكل ما هو جديد في البيئة المحيطة.
- تعد امتدادًا للدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين قيادة التغيير ومهارات اتخاذ القرار، كون أن هذه المتغيرات ذات أهمية ودراستها تساعد في الوصول إلى إثراء الأدب النظري المتعلق بهذين المتغيرين.
- إثراء المكتبات الفلسطينية بالمزيد من النتائج والتوصيات التي تثري هذا الموضوع وتساعد مديري المدارس والمعنين في المجال التربوي وخاصة في مدينة القدس من معرفة مدى أهمية اتخاذ القرارات ذات الجودة لتقدم العملية التعليمية وتحديدًا وأننا في مدينة القدس نعيش ظروفاً استثنائية بحاجة إلى قيادات تستطيع مواكبة التطور العلمي إلى جانب تذليل التحديات والصعوبات والإشكاليات التي تواجه العملية التعليمية.

1.9.2 الأهمية التطبيقية

- قد تسهم النتائج والتوصيات والمقترحات التي توصلت إليها في الباحثة في موضوع العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار عند مديري المدارس الفلسطينية في شرقي القدس من تطوير مستوى أداء المديرين وقدرتهم على اتخاذ القرارات المناسبة.
- يؤمل أن تقدم الدراسة صورة واضحة حول خصائص واستراتيجيات قيادة التغيير، والأنماط القيادية وأساليبها في اتخاذ القرارات، الأمر الذي يسهم في اختيار قيادات تعليمية ذات كفاة، إلى جانب حسن إعدادهم.

1.10 مصطلحات الدراسة

التغيير: "غيّر الشيء أي بدله بغيره أو جعله على غير ما كان عليه، ويقال: غيرت داري، أي: بنيتها بناءً غير الذي كان، وغيّر فلان عن بعيره أي حطّ عن رحله وأصلح من شأنه" (ابن منظور، د.ت، مادة غيّر). فالتغيير هنا تبديل الشيء وجعله مختلفًا عمّا كان عليه وهو يتضمن الإصلاح.

القيادة: هي "العملية التي يمكن من خلالها التأثير على سلوك الأفراد والجماعات، وذلك من أجل دفعهم للعمل برغبة واضحة لتحقيق أهداف محددة" (الأعرج، 2024، صفحة 110).

قيادة التغيير (Change Leadership): هي الاستخدام الأمثل للإمكانات المادية، والبشرية للتحول من واقع معين إلى واقع أفضل، وبأقل ضرر ممكن على الأفراد والمنظمة، وبأقصر وقت، وأقل جهد (Moorosi & Bantwini, 2016).

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس قيادة التغيير المعد من قبل الباحثة لهذا الغرض.

مهارة اتخاذ القرار (Decision Making Skill): هي "نشاط إداري فردي أو جماعي يهدف إلى اختيار البديل الأنسب من البدائل المتاحة لحل المشكلة وتحقيق الأهداف المطلوبة" (حميدات، 2021، صفحة 31).

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مهارة اتخاذ القرار المعد من قبل الباحثة لهذا الغرض.

مدير المدرسة: يعرف بأنه "المسؤول الأول عن كل ما يتعلق بمدرسته والمشرف على سير العمل فيها إداريًا وفنيًا وماليًا لتحقيق التغيير المنشود، وهو يلتزم بكل ما يصدر من تعليمات عن وزارة التربية والتعليم" (الشريف، 2016، صفحة 84).

1.11 حدود الدراسة

1. الحد الموضوعي: العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقي، وتقاس بالدرجة العلمية باستجابة عينة الدراسة على أداة مقياس الدراسة.
2. الحد المكاني: المدارس الحكومية الأساسية الرسمية في مدينة القدس الشرقية.
3. الحد البشري: معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الحكومية.
4. الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي 2024/2023م.

الفصل الثاني

الطريقة والإجراءات

يقدم هذا الفصل عرضًا مفصلًا للإجراءات المنهجية التي تم استخدامها لتنفيذ الدراسة وتحقيق هدفها المتمثل في بيان العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري مدارس القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين، وذلك من حيث المنهج المتبع، ومجتمع الدراسة وعينتها، وطريقة اختيارها، كذلك يتضمن أداة الدراسة وآلية بنائها، والتأكد من صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيقها ميدانيًا، كذلك ومتغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية لاستخراج النتائج.

2.1 منهجية الدراسة

نظرًا لطبيعة الدراسة وأهدافها التي تسعى إليها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي؛ إذ يعتمد هذا المنهج على جمع البيانات حول المتغيرات التي يتناولها، ومن ثم تحديد إذا كانت هناك علاقة بينهما، وتقصي طبيعة تلك العلاقة ووصف العلاقة بين المتغيرات وصفًا كميًا باستخدام مقاييس كمية وهو الأنسب لهذه الدراسة ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية.

2.2 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في المدارس الفلسطينية الواقعة في مدينة القدس الشرقية والذين هم على رأس عملهم خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024/2023م وبحسب سجلات وزارة المعارف، والبالغ عددهم (3200) معلم، ومعلمة موزعين على جميع المدارس في القدس، ويشار إلى أن وزارة المعارف تقع مسؤوليتها على المدارس الأساسية، وبالنسبة لمدارس القدس الشرقية فإنه الجزء الذي ضمته المؤسسة إلى الميدان عام 1967م والذي يقع ضمن حدود الجدار العازل منذ عام 2003م.

2.3 عينة الدراسة

قامت الباحثة بحساب عينة الدراسة وفق معادلة سلوفين وثومبسون (Slovin-Thompson equation)، وبما أن المجتمع يعد من المجتمعات المتوسطة؛ فقد تم أخذ ما نسبته (15%) من مجتمع الدراسة بهامش خطأ بسيط لا يتعدى (5%)، وبذلك شملت عينة الدراسة (490) معلمًا ومعلمة، باختلاف مؤهلهم العلمي، وسنوات خبرتهم، وتخصصهم من معلمي المرحلة الأساسية في القدس الشرقية، وتم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة، حيث أخذ بعين الاعتبار المتغيرات الآتية: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والكلية، والجدول (1) يوضح الأعداد والنسب المئوية لمتغيرات عينة الدراسة.

جدول (1)

الأعداد والنسب المئوية لمتغيرات عينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	183	37.3
	أنثى	307	62.7
المؤهل العلمي	بكالوريوس	253	51.6
	بكالوريوس +تأهيل تربوي	85	17.3
	ماجستير	152	31.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	174	35.5
	من 5 – 10 سنوات	95	19.4
	أكثر من 10 سنوات	221	45.1
الكلية	علمية	172	35.1
	علوم إنسانية	318	64.9

يبين الجدول (1) نسب توزيع عينة الدراسة بحسب متغيراتها، فقد توزعت العينة بحسب متغير الجنس إلى (183) ذكرًا وبنسبة (37.3%)، و(307) أنثى وبنسبة (62.7%)، أما من حيث الدرجة العلمية فكان عدد الحاصلين على درجة بكالوريوس هو (253) وبنسبة (51.6%)، وعدد الحاصلين على درجة

(بكالوريوس + مؤهل تربوي) هو (85) وبنسبة (17.3%) وعدد الحاصلين على درجة ماجستير هو (152) وبنسبة (31%)، ومن حيث سنوات الخبرة فقد توزعت عينة الدراسة إلى ثلاث فئات، فكان عدد الذين خبرتهم (5 سنوات أو أقل) هو (174) وبنسبة (35.5%) وعدد الذين خبرتهم (أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات) هو (95) وبنسبة (19.4%) وعدد الذين خبرتهم (10) سنوات أو أكثر) هو (221) وبنسبة (45.1%)، أما من حيث متغير الكلية فقد توزعت العينة إلى (172) من الكليات العلمية وبنسبة (35.1%) و (318) من كليات العلوم الإنسانية وبنسبة (64.9%)، وهو توزيع يكفي لأغراض البحث ويعطي نتائج غير متحيزة.

2.4 أداة الدراسة

للإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق هدفها والمتمثل في معرفة العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري مدارس القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الباحثة استبانة لجمع البيانات، والتي قامت لبنائها بالرجوع إلى أدبيات البحث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، كدراسة أبو كريم (2020)، ودراسة اشتية (2022)، ودراسة شريتح (2022). وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق أ) من جزأين: الجزء الأول هدف إلى جمع البيانات الديمغرافية والمتمثلة في: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والكلية. وأما الجزء الثاني هدف إلى جمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وقد تكون من مقياسين وهما على النحو الآتي:

أولًا: مقياس قيادة التغيير

تكون هذا المقايس من أربعة أبعاد، وهي: الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة، والتشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة، واستراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة، والتغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة، وتكون هذا المجال من (22) فقرة، وكذلك الأمر تكون في صورته النهائية (ملحق ج).

ثانيًا: مقياس مهارات اتخاذ القرار

تكون هذا المقياس من أربعة أبعاد، وهي: نمط الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات، وأسلوب التجنب، والنوع التابع، والأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات، وتكون هذا المجال من (22) فقرة، وكذلك الأمر تكون في صورته النهائية (ملحق ج).

2.4.1 تصحيح أداة الدراسة

استخدم مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وبهدف الوصول إلى حكم موضوعي حول متوسطات استجابة أفراد العينة، وقد تم التعبير عن المقياس بطريقة كمية، وذلك بإعطاء كل مقياس وزنًا نسبيًا ليتم معالجتها إحصائيًا، وذلك على النحو الآتي: موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1).

وبناءً على ذلك، تم حساب المدى وطويل الفئة لتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، المستخدم في مجالات وأبعاد الاستبانة، وذلك باستخدام المعادلات الآتية:

أ. حساب المدى: المدى = الحد الأعلى – الحد الأدنى

$$4 = 1 - 5 =$$

ب. حساب طول الفئة: طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات

$$0.8 = 5 \div 4 =$$

وبعد ذلك تم إضافة الناتج (0.8) إلى أقل قيمة في المقياس وهي (1)؛ لتحديد طول الفئات الخمسة التي تم الاعتماد عليها في تفسير نتائج استجابة أفراد عينة الدراسة، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2)

تقسيم الفئات وفق مقياس ليكرت الخماسي

الفئة	درجة الموافقة	حدود الفئة
الأولى	غير موافق بشدة/ قليلة جدًا	1 – 1.80
الثانية	غير موافق/ قليلة	1.81 – 2.60
الثالثة	محايد/ متوسطة	2.61 – 3.40
الرابعة	موافق/ كبيرة	3.41 – 4.20
الخامسة	موافق بشدة / كبيرة جدًا	4.21 – 5

2.4.2 صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة والتأكد من مدى قدرتها على قياس ما أعدت من أجله وقياسه، استخدمت الباحثة الآتي:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

لتتأكد الباحثة من الصدق الظاهري للاستبانة قامت بعرضها بصورتها الأولية (ملحق أ) على المشرف الأكاديمي، وأخذت موافقته لاعتمادها والبدء بتحكيمها، فقامت بعرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية، والبالغ عددهم (10) محكمين، ينظر ملحق (ب)، وذلك بهدف معرفة وجهة نظرهم في مدى وضوح أداة الدراسة وأهميتها ومدى انتماء الفقرات للمجالات، وانتماء المجالات للاستبانة، وما ينبغي حذفه أو تعديله من العبارات، واقتراح فقرات قد يجدون بأنها ضرورية وهامة لتحقيق أهداف الدراسة.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم، قامت الباحثة بإجراء التعديلات المناسبة على أداة الدراسة (الاستبانة)، ليتم اعتمادها بصورتها النهائية، علمًا أن معظم التعديلات كانت ضمن التعديلات اللغوية فقط (ملحق ج).

ب. صدق عاملي

بعد عرض الاستبانة على المحكمين وأخذ التعديلات بعين الاعتبار، تم توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (50) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية من المدارس الحكومية الواقعة في منطقة شرقي القدس ومن خارج عينة الدراسة، والتي وزعت بطريقة عشوائية عبر مواقع التواصل الاجتماعي (الواتس أب، الفيس بوك) بهدف قياس كفاءة الاستبانة ومدى تحقيقها للغرض الذي أعدت من أجله ومنع الأخطاء التي قد تقع بعد توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة وتداركها.

وللتأكد من صدق أداة الدراسة بالاتساق الداخلي تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية لكل الأداة، والجداول (3) و(4) توضح ذلك:

جدول (3)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين فقرات مجال قيادة التغيير ودرجته الكلية

الابعاد	رقم الفقرة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
البعد الأول: الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة	1	0.95	0.000
	2	0.97	0.000
	3	0.89	0.000
	4	0.95	0.000
	5	0.96	0.000
	6	0.94	0.000
البعد الثاني: التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة	7	0.84	0.000
	8	0.92	0.000
	9	0.95	0.000
	10	0.96	0.000
	11	0.93	0.000
	12	0.88	0.000
البعد الثالث: استراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة	13	0.92	0.000
	14	0.94	0.000
	15	0.93	0.000
	16	0.94	0.000
	17	0.96	0.000
البعد الرابع: التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة	18	0.89	0.000
	19	0.90	0.000
	20	0.97	0.000
	21	0.88	0.000
	22	0.92	0.000
معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لجميع الفقرات	البعد الأول	0.90	0.000
	البعد الثاني	0.88	0.000
	البعد الثالث	0.90	0.000
	البعد الرابع	0.93	0.000

جدول (4)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين فقرات مجال مقياس مهارة اتخاذ القرار ودرجته الكلية

الابعاد	رقم الفقرة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
البعد الأول: الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات	1	0.52	0.000
	2	0.76	0.000
	3	0.60	0.000
	4	0.79	0.000
	5	0.53	0.000
	6	0.88	0.000
	7	0.78	0.000
	8	0.61	0.000
البعد الثاني: أسلوب التجنب	9	0.89	0.000
	10	0.96	0.000
	11	0.97	0.000
	12	0.96	0.000
	13	0.89	0.000
البعد الثالث: النوع التابع	14	0.85	0.000
	15	0.94	0.000
	16	0.93	0.000
	17	0.85	0.000
البعد الرابع: الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات	18	0.97	0.000
	19	0.95	0.000
	20	0.96	0.000
	21	0.95	0.000
	22	0.95	0.000
معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لجميع الفقرات	البعد الأول	0.97	0.000
	البعد الثاني	0.98	0.000
	البعد الثالث	0.87	0.000
	البعد الرابع	0.90	0.000

دالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات الدراسة ذات ارتباط معنوي مع درجاتها الكلية، وهو ما يدل على صدق أداة الدراسة، وأنها تقيس الهدف الذي بينت لأجله، كذلك يوضح الجدول مدى ارتباط درجات المحاور بالدرجة الكلية للدراسة بشكل معنوي، وهو ما يدل على الاتساق الداخلي للدراسة.

2.4.3 ثبات أداة الدراسة

تم احتساب معامل الثبات كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) للـتأكد والتحقق من ثبات أداة الدراسة وكانت قيمة المعامل كما في الجدول (5):

جدول (5)

قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمقياس قيادة التغيير ومقياس مهارة اتخاذ القرار

المحور	معامل الثبات كرونباخ ألفا	عدد الفقرات	حجم العينة
الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة	0.817	6	490
التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة	0.830	6	490
استراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة	0.822	5	490
التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة	0.810	5	490
مقياس قيادة التغيير	0.874	22	490
الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات	0.778	8	490
أسلوب التجنب	0.792	5	490
النوع التابع	0.704	4	490
الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات	0.797	5	490
مقياس مهارة اتخاذ القرار	0.761	22	490

من الجدول (5) نلاحظ أن نسبة ثبات نتائج المحور الأول للقسم الأول من الدراسة (الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة) هي (81.7%)، ونسبة ثبات المحور الثاني (التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة) هي (83%)، ونسبة ثبات المحور الثالث (استراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة) هي (82.2%)، ونسبة ثبات المحور الرابع (التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة) هي (81%)، ونسبة الثبات (لمقياس قيادة التغيير) هي (87.4%)، أما نسبة الثبات لنتائج المحور الأول للقسم الثاني من الدراسة (الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات) فكانت (77.8%)، ولمحور (أسلوب التجنب) هي (79.2%)، ولمحور (النوع التابع) هي (70.4%) ولمحور (الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات) هو

(79.7%)، ونسبة الثبات لمقياس مهارة اتخاذ القرار هو (76.1%). وهي نسب جيدة وتفي لأغـــراض ثبات الدراسة.

2.5 إجراءات الدراسة وتطبيقها

بعد تأكد الباحثة من صدق وثبات الاستبانة، قامت بتطبيقها ميدانيًا على أفراد الدراســـة، وذلـــك ضـــمن الخطوات التالية:

1. الحصول على الموافقة من المشرف الأكاديمي على توزيع الاستبانة.
2. رفع الاستبانة الكترونيًا عبر (Google Forms) تمهيدًا لتوزيعها على أفراد عينة الدراسة.
3. توزيع الاستبانة الكترونيًا على جميع أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلـــة الأساســـية في مدينة القدس عبر البريد الالكتروني الرسمي أو عبر مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بهم.
4. جمع الاستبانات المستردة والتأكد من صلاحيتها، وملاءمتها للتحليل الإحصائي.
5. ترميز وإدخال البيانات ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج الرمز الإحصائية للعلوم الاجتماعيـــة (SPSS) لاستخلاص النتائج وتحليلها.
6. الحصول على النتائج النهائية وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

2.6 متغيرات الدراسة

تتكون متغيرات الدراسة من الآتي:

- المتغير المستقل: قيادة التغيير.
- المتغير التابع: مهارات اتخاذ القرار.
- المتغيرات الديمغرافية:

- الجنس: ذكر، أنثى.
- المؤهل العلمي: بكالوريوس، وبكالوريوس + تأهيل تربوي، وماجستير.

- سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات.
- الكلية: علمية، وعلوم إنسانية.

2.7 المعالجات الإحصائية

اعتمدت الباحثة في تحليل البيانات على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ووفق ذلك تم اعتماد الآتي:

1. حساب التكرارات، والنسب المئوية؛ لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات المجالات الرئيسة التي تضمنتها أداة الدراسة.
2. إيجاد معامل ارتباط بيرسون؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي بين فقرات أداة الدراسة وكل بعد تنتمي إليه.
3. إيجاد معامل ألفا كرونباخ؛ لحساب معامل ثبات المجالات المختلفة لأداة الدراسة.
4. حساب المتوسط الحسابي؛ لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة، إلى جانب أنه تم ترتيب الفقرات في كل مجال وبعد بحسب أعلى متوسط حسابي.
5. حساب الانحراف المعياري؛ للتحقق من مدى تجانس أو تشتت أفراد عينة الدراسة.
6. حساب اختبار (T) وتحليل التباين الأحادي (One way analysis of variance) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات حسب المتغيرات المستقلة في الدراسة.

وبذلك ينتهي الفصل الثاني الذي قدم عرضًا مفصلًا لمنهجية الدراسة وإجراءاتها، ليم الانتقال إلى الفصل الرابع الذي يتناول عرضًا لنتائج الدراسة.

الفصل الثالث

نتائج الدراسة

تعرض الباحثة في هذا الفصل نتائج الدراسة التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري مدارس القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين، وتسهيلًا لعرض نتائج هذه الدراسة، فقد تم تقسيمها وفقًا لأسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

3.1 نتائج السؤال الأول

والذي ينص على: "ما مستوى قيادة التغيير لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور مجال قيادة التغيير، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمحاور مجال قيادة التغيير

الرقم	المحور	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة	3.87	0.82	كبيرة
2	التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة	3.86	0.76	كبيرة
3	استراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة	3.86	0.86	كبيرة
4	التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة	3.83	0.82	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.86	0.77	كبيرة

من الجدول (6) نلاحظ أن تقييم درجات محاور المجال الأول كانت جميعها بدرجة كبيرة، وأن أعلاها من حيث الدرجة هو محور (الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة) بمتوسط (3.87) وانحرافها المعياري (0.82)، وأدناها من حيث الدرجة هو محور (التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة)

بمتوسط (3.83) وانحرافها المعياري (0.82)، والدرجة القلية لمقياس مقياس قيادة التغيير كانت بدرجة (3.86).

وفيما يلي تفصيلًا لنتائج محاور مجال قيادة التغيير:

3.1.1 المحور الأول: الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة

لتحليل بيانات المحور الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجدول (7):

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول: الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة

الرقم	الإجابة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.6	يحدد أهداف التغيير بناءً على الرؤية المدرسية.	3.90	0.89	كبيرة
.2	يراعي قدرات المدرسة في صياغة الرؤية المستقبلية.	3.90	0.88	كبيرة
.1	يشارك المدير المعلمين في صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة.	3.89	0.96	كبيرة
.5	يصيغ الأهداف بناءً على الفرص المتاحة في المدرسة.	3.85	0.88	كبيرة
.3	يتنبأ بالتحديات المحتمل حدوثها داخل المدرسة.	3.83	0.87	كبيرة
.4	يتبنى استراتيجيات مناسبة لتحقيق التغيير.	3.82	0.96	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.86	0.76	كبيرة

من الجدول (7) يُلاحظ أن تقييم عبارات المحور الأول كانت جميعها بدرجة كبيرة، وأن أعلى العبارات من حيث التقييم هي العبارة: يحدد أهداف التغيير بناءً على الرؤية المدرسية، بمتوسط حسابي (3.90) وانحرف معياري (0.89) وتقييمها (بدرجة كبيرة)، وأدناها العبارة: يتبنى استراتيجيات مناسبة لتحقيق

التغيير، بمتوسط حسابي (3.82)، وانحراف معياري (0.87). وكانت الدرجة الكلية (3.86) وانحرافها المعياري (0.76).

3.1.2 المحور الثاني: التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة

لتحليل بيانات المحور الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجدول (8):

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني: التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة

الرقم	الإجابة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.11	يدعم المعلمين ذوي الأفكار الإبداعية.	3.95	1.01	كبيرة
.8	يطور الأنشطة التي تتم داخل المدرسة.	3.93	.98	كبيرة
.7	يحدد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.	3.86	.98	كبيرة
.10	يشيد بجهود القائمين بعملية التغيير.	3.84	.96	كبيرة
.9	ينشر ثقافة التغيير بين المعلمين.	3.80	.98	كبيرة
.12	يخصص جزءًا من موازنة المدرسة لعملية التغيير.	3.73	1.07	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.86	.86	كبيرة

من الجدول (8) يُلاحظ أن تقييم فقرات المحور الأول كانت جميعها بدرجة كبيرة، وأن أعلى العبارات من حيث التقييم هي العبارة: يدعم المعلمين ذوي الأفكار الإبداعية، بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (1.01) وتقييمها (بدرجة كبيرة)، وأدناها الفقرة: يخصص جزءًا من موازنة المدرسة لعملية التغيير، بمتوسط حسابي (3.73)، وانحراف معياري (1.07). وكانت الدرجة الكلية (3.86) وانحرافها المعياري (0.86).

3.1.3 المحور الثالث: استراتيجية قيادة التغيير لدى مدير المدرسة

لتحليل بيانات المحور الثالث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجـــدول (9):

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث: استراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة

الرقم	الإجابة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.17	يؤكد على العلاقات التشاركية بين العاملين.	3.94	0.94	كبيرة
.15	يستخدم الاتصال الفعال لنجاح التغيير.	3.87	0.92	كبيرة
.13	يحدد ضرورات التغيير.	3.84	0.87	كبيرة
.16	يرسخ ثقافة مدرسية داعمة للتغيير.	3.80	0.96	كبيرة
.14	يعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلمين.	3.71	1.03	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.83	0.82	كبيرة

من الجدول (9) يُلاحظ أن تقييم فقرات المحور الثالث كانت جميعها بدرجة كبيرة، وأن أعلى العبـــارات من حيث التقييم هي العبارة: يؤكد على العلاقات التشاركية بين العـــاملين، بمتوســـط حســـابي (3.94) وانحراف معياري (0.94) وتقييمها (بدرجة كبيرة)، وأدناها الفقرة: يعمل على تنمية التفكير الإبـــداعي لدى المعلمين، بمتوسط حسابي (3.71)، وانحراف معياري (1.03). وكانـــت الدرجـــة الكليـــة (3.83) وانحرافها المعياري (0.82).

3.1.4 المحور الرابع: التغيير التنفيذس لدى مدير المدرسة

لتحليل بيانات المحور الرابع تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجـــدول (10):

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الرابع: التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة

الرقم	الإجابة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.20	يتابع المستجدات التربوية باستمرار.	4.01	0.92	كبيرة
.18	يستخدم الوسائل التكنولوجية في تنفيذ التغيير.	3.93	0.90	كبيرة
.21	ينفذ مراحل التغيير بطريقة تدريجية.	3.81	0.99	كبيرة
.19	يتخذ سبلًا إيجابية لتشجع المعلمين على التغيير.	3.81	0.92	كبيرة
.22	يمتلك المقدرة على إحداث التغيير الجذري في بعض المواقف.	3.79	1.06	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.87	0.82	كبيرة

من الجدول السابق يُلاحظ أن تقييم فقرات المحور الثالث كانت جميعهـــا بدرجـــة كبيـــرة، وأن أعلـــى العبارات من حيث التقييم هي العبارة: يتابع المستجدات التربوية باستمرار، بمتوســـط حســـابي (4.01) وانحراف معياري (0.92) وتقييمها (بدرجة كبيرة)، وأدناها الفقرة: يمتلك المقدرة على إحداث التغييـــر الجذري في بعض المواقف، بمتوسط حسابي (3.79)، وانحراف معياري (1.06). وكانت الدرجة الكلية (3.87) وانحرافها المعياري (0.82).

3.2 نتائج السؤال الثاني

والذي ينص على: "ما مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور مجال مهارة اتخاذ القرار، وكانت النتائج كما في الجدول (11) في الملحق (د).

من الجدول (11) نلاحظ أن تقييم درجات محاور مجال مهارات اتخاذ القرار كانت جميعها بدرجة كبيرة، وأن أعلاها من حيث الدرجة هو محور (الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات) بمتوسط (3.74) وانحرافها المعياري (0.70)، وأدناها من حيث الدرجة هو محور (الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات) بمتوسط (3.02) وانحرافها المعياري (0.96)، والدرجة الكلية لمقياس مهارة اتخاذ القرار كانت بدرجة (3.36) وانحرافها المعياري (0.54).

وفيما يلي تفصيلًا لنتائج محاور مجال مهارة اتخاذ القرار:

3.2.1 المحور الأول: الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة

لتحليل بيانات المحور الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجدول (12) في الملحق (د).

من الجدول (12) يُلاحظ أن تقييم فقرات المحور الأول كانت جميعها بدرجة كبيرة، وأن أعلى العبارات من حيث التقييم هي العبارة: يتخذ القرارات بطريقة منطقية ومنهجية، بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.94) وتقييمها (بدرجة كبيرة)، وأدناها الفقرة: يعتمد على حدسه عندما يتخذ القرار، بمتوسط حسابي (3.41)، وانحراف معياري (1.05). وكانت الدرجة الكلية (3.74) وانحرافها المعياري (0.70).

3.2.2 المحور الثاني: أسلوب التجنب

لتحليل بيانات المحور الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجدول (13) في الملحق (د).

من الجدول (13) يُلاحظ أن تقييم فقرات المحور الثاني كانت جميعها بدرجة متوسطة، وأن أعلى العبارات من حيث التقييم هي العبارة: يؤجل اتخاذ القرار كلما أمكن ذلك.، بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (1.09) وتقييمها (بدرجة متوسطة)، وأدناها الفقرة: غالبًا ما يؤجل اتخاذ القرارات المهمة فقط، بمتوسط حسابي (2.99)، وانحراف معياري (1.00). وكانت الدرجة الكلية (3.02) وانحرافها المعياري (0.87).

3.2.3 المحور الثالث: النوع التابع

لتحليل بيانات المحور الثالث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجدول (14) في الملحق (د).

من الجدول (14) يُلاحظ أن تقييم فقرات المحور الثالث كانت بدرجة كبيرة أو متوسطة، وأن أعلى العبارات من حيث التقييم هي العبارة: إذا حصل على دعم الآخرين، فسيكون من الأسهل بالنسبة له اتخاذ قرارات مهمة، بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.94) وتقييمها (بدرجة كبيرة)، وأدناها الفقرة: بحاجة إلى شخص يوجهه في الاتجاه الصحيح عندما يواجه قرارات مهمة، بمتوسط حسابي (3.52)، وانحراف معياري (1.01). وكانت الدرجة الكلية (3.66) وانحرافها المعياري (0.78).

3.2.4 المحور الرابع: الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات

لتحليل بيانات المحور الرابع تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجدول (15) في الجدول (د).

من الجدول (15) نلاحظ أن تقييم عبارات المحور الرابع من القسم الثاني كانت جميعها بدرجة متوسطة، وأن أعلى العبارات من حيث التقييم هي العبارة: يتخذ قرارات مفاجئة بشكل عام، بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (1.07) وتقييمها (متوسطة)، وأدناها العبارة: يتخذ قرارات متهورة، بمتوسط حسابي (2.71)، وانحراف معياري (1.22). وكانت الدرجة الكلية (3.02) وانحرافها المعياري (0.96).

3.3 نتائج السؤال الثالث

والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية؟"

للإجابة عن السؤال الثالث تم تحويله إلى الفرضيات الآتية:

3.3.1 الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (T-Test) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة (مجالات قيادة التغيير وأنماط مهارات اتخاذ القرار)، ولدرجات المقاييس بناءً على إجابات المبحوثين لكل فقرة من فقرات المحور، كما في الجدول (16) في اللمحق (د).

تشير المعطيات الواردة في الجدول (16) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الجنس.

حيث كان المتوسط الحسابي لمجال (الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة) للذكور (3.96) وللإناث (3.87) والقيمة الاحتمالية هي (0.913) وهي أكبر من القيمة (0.05)، وكان المتوسط الحسابي لمجال (التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة) للذكور (3.82) وللإناث (3.88) والقيمة الاحتمالية هي (0.416)، وكان المتوسط الحسابي لمجال (استراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة) للذكور (3.79) وللإناث (3.86) والقيمة الاحتمالية هي (0.352)، وكان المتوسط الحسابي لمجال (التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة) للذكور (3.86) وللإناث (3.87) والقيمة الاحتمالية هي (0.937)، وكان المتوسط الحسابي لمجال (التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة) للذكور (3.86) وللإناث (3.87) والقيمة الاحتمالية هي (0.937)، وكان المتوسط الحسابي لمجال (لمقياس قيادة التغيير) للذكور (3.83) وللإناث (3.87) والقيمة الاحتمالية هي (0.608).

وكان المتوسط الحسابي لمجال (الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات) للذكور (3.71) وللإناث (3.76) والقيمة الاحتمالية هي (0.455)، وكان المتوسط الحسابي لمجال (النوع التابع) للذكور (2.99) وللإناث (3.05) والقيمة الاحتمالية هي (0.488)، وكان المتوسط الحسابي لمجال (أسلوب التجنب) للذكور (3.63) وللإناث (3.67) والقيمة الاحتمالية هي (0.606)، وكان المتوسط الحسابي لمجال (الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات) للذكور (2.92) وللإناث (3.07) والقيمة الاحتمالية هي (0.079)، وكان المتوسط الحسابي (لمقياس مهارة اتخاذ القرار) للذكور (3.31) وللإناث (3.38) والقيمة الاحتمالية هي (0.138)، ولأن هذه القيم أكبر من القيمة (0.05) فإن هذه الفروق ليست ذات دلالة معنوية، مما يدل على أن الذكور والإناث لا يختلفون من حيث قيادة التغيير أو مهارات اتخاذ القرار.

3.3.2 الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة اختبار هذه الفرضية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاكتشاف فيما اذا كانت توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، حيث يوضح الجدول (17) في الملحق (د) نتائج الاختبار والدلالة الاحصائية.

يوضح الجدول (17) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ومنه نستنتج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في كل من نمط (النوع التابع، والأسلوب العفوي لاتخاذ القرار، ومقياس مهارة اتخاذ القرار) حيث أن القيم المرافقة لاختبار أنوفا الخاص بها أقل من القيمة (0.05)، ففي نمط النوع التابع كان الفرق ما بين الحاصلين على (تأهيل تربوي + بكالوريوس) والحاصلين على بكالوريوس بمقدار (0.25) درجة ولصالح الحاصلين على (بكالوريوس + تأهيل تربوي)، وكان الفرق ما بين الحاصلين على (تأهيل تربوي +بكالوريوس) والحاصلين على (ماجستير) بمقدار (0.40) درجة ولصالح الحاصلين على (بكالوريوس + تأهيل تربوي).

وفي نمط (الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات) كان الفرق ما بين الحاصلين على (تأهيل تربوي + بكالوريوس) والحاصلين على (بكالوريوس) بمقدار (0.30) درجة ولصالح الحاصلين على (بكالوريوس + تأهيل تربوي)، وكان الفرق ما بين الحاصلين على (تأهيل تربوي + بكالوريوس) والحاصلين على (ماجستير) بمقدار (0.48) درجة ولصالح الحاصلين على (بكالوريوس + تأهيل تربوي).

وفي نمط (مقياس مهارة اتخاذ القرار) كان الفرق ما بين الحاصلين على (بكالوريوس) والحاصلين على (ماجستير) بمقدار (0.13) درجة ولصالح الحاصلين على (بكالوريوس)، وكان الفرق ما بين الحاصلين

على (تأهيل تربوي +بكالوريوس) والحاصلين على (ماجستير) بمقدار (0.50) درجة ولصالح الحاصلين على (بكالوريوس + تأهيل تربوي).

أما جميع مجالات (مقياس قيادة التغيير) وكذلك درجته الكلية، بالإضافة لكل من نمطي (أسلوب التجنب، والأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات)، فلم يكن بينها فروقات ذات دلالة معنوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت القيم الاحتمالية أكبر من القيمة (0.05).

3.3.3 الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة اختبار هذه الفرضية تم اجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاكتشاف فيما اذا كانت توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، حيث يوضح الجدول (18) في الملحق (د) نتائج الاختبار والدلالة الاحصائية.

يوضح الجدول (18) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ومنه نستنتج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في كل من نمط (النوع التابع، أسلوب التجنب، والأسلوب العفوي لاتخاذ القرار، ومقياس مهارة اتخاذ القرار) حيث أن القيم المرافقة لاختبار أنوفا الخاص بها أقل من القيمة (0.05)، ففي نمط النوع التابع كان الفرق ما بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) وسنوات الخبرة (5 – 10) سنوات بمقدار (0.26) درجة ولصالح الحاصلين على (أقل من 5 سنوات).

وفي نمط أسلوب التجنب كان الفرق ما بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) وسنوات الخبرة (5 – 10) سنوات بمقدار (0.30) درجة ولصالح سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وما بين سنوات

الخبرة (أقل من 5 سنوات) وسنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) بمقدار (0.21) درجة ولصالح سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات).

وفي نمط (الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات) كان الفرق ما بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) وسنوات الخبرة (5 – 10) سنوات بمقدار (0.35) درجة ولصالح سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وما بين سنوات الخبرة (5–10 سنوات) وسنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) بمقدار (0.30) درجة ولصالح سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

وفي (مقياس مهارة اتخاذ القرار) كان الفرق ما بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) وسنوات الخبرة (5 – 10) سنوات بمقدار (0.25) درجة ولصالح سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وما بين سنوات الخبرة (5–10 سنوات) وسنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) بمقدار (0.15) درجة ولصالح سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

أما جميع مجالات (مقياس قيادة التغيير) وكذلك درجته الكلية، بالإضافة لنمط (الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات)، فلم يكن بينها فروقات ذات دلالة معنوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت القيم الاحتمالية أكبر من القيمة (0.05).

3.3.4 الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الكلية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (T-Test) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة (مجالات قيادة التغيير وأنماط مهارات اتخاذ القرار)، ولدرجات المقاييس بناءً على إجابات المبحوثين لكل فقرة من فقرات المحور، كما في الجدول (19) في الملحق (د).

تشير المعطيات الواردة في الجدول (19) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مستوى قيادة التغيير لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية تعزى لمتغير الكلية، في حين كانت هناك فروق في (مقياس مهارة اتخاذ القرار) بمقدار (0.13) درجة ولصالح العلمية.

في حين كان المتوسط الحسابي لمجال (الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة) للعلمية (3.91) وللعلوم الإنساني (3.84) والقيمة الاحتمالية هي (0.357)، وكان المتوسط الحسابي لمجال (التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة) للعلمية هو (3.88) وللعلوم الإنسانية (3.84) والقيمة الاحتمالية هي (0.596)، وكان المتوسط الحسابي لمجال (استراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة) للعلمية (3.80) وللعلوم الإنسانية (3.85) والقيمة الاحتمالية هي (0.530)، وكان المتوسط الحسابي لمجال (التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة) للعلمية هو (3.86) وللإناث (3.87) والقيمة الاحتمالية هي (0.951)، وكان المتوسط الحسابي لمجال (لمقياس قيادة التغيير) للعلمية (3.86) وللعلوم الإنسانية (3.85) والقيمة الاحتمالية هي (0.848).

وكان المتوسط الحسابي لمجال (الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات) للعلمية هو (3.75) وللعلوم الإنسانية (3.73) والقيمة الاحتمالية هي (0.750)، وكان المتوسط الحسابي لمجال (النوع التابع) للعلوم (3.24) وللعلوم الإنسانية (2.90) والقيمة الاحتمالية هي (0.000)، وكان المتوسط الحسابي لمجال (أسلوب التجنب) للعلمية هو (3.66) وللعلوم الإنسانية (3.65) والقيمة الاحتمالية هي (0.938)، وكان المتوسط الحسابي لمجال (الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات) للعلمية (3.13) وللعلوم الإنسانية (2.96) والقيمة الاحتمالية هي (0.043)، وكان المتوسط الحسابي (لمقياس مهارة اتخاذ القرار) للعلمية هو (3.45) وللإناث (3.31) والقيمة الاحتمالية هي (0.009)، ولجميع المجالات التي كانت القيم الاحتمالية المصاحبة لها أكبر من القيمة (0.05)، فإن الفروق بينها ليست ذات دلالة معنوية، أما كل من نمط (النوع التابع والأسلوب العفوي) فكانت الفروق فيها لصالح العلمية، حيث كان حيث كان الفرق بين

العلمية والعلوم الإنسانية في نمط (النوع التابع) بمقدار (0.34) درجة ولصالح العلمية، أما (الأسلوب العفوي) فكان الفرق فيها ما بين الكليات العلمية والعلوم الإنسانية بمقدار (0.28) درجة ولصالح العلمية.

3.4 نتائج السؤال الرابع

والذي ينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية؟"

للإجابة على السؤال الرابع، تم تحويله إلى الآتي:

الفرضية الرئيسة:

لا يوجد علاقة ارتباطية بين (مهارة اتخاذ القرار) و(قيادة التغيير) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

والفرضيات الفرعية:

- لا يوجد علاقة ارتباطية بين مهارة اتخاذ القرار ومجالات قيادة التغيير عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- لا يوجد علاقة ارتباطية بين أنماط مهارة اتخاذ القرار وقيادة التغيير عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وللإجابة على الفرضية الرئيسة والفرضيات الفرعيتان تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Person correation) بين أبعاد الدراسة والقيم الاحتمالية لدلالاتها المعنوية، والجدول (20) في الملحق (د) يوضح ذلك:

يبين الجدول (20) وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين (قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار)، حيث كانت قية معامل الارتباط هي (0.258) ما يدل على أن العلاقة ايجابية متوسطة، وأن ارتفاع مستوى قيادة

التغيير يؤدي لزيادة مستوى مهارة اتخاذ القرار، والعكس صحيح، كما تظهر البيانات الواردة في العمود الأخير من الجدول أن ارتباط (مهارة اتخاذ القرار) مع كلٍ من مجالات (قيادة التغيير) هو ارتباط ايجابي متوسط، أي زيادة مستويات تلك المجالات، حتمًا سيؤدي إلى زيادة مستوى (مهارة اتخاذ القرار)، فيما وجد أن (قيادة التغيير) ترتبط بشكل ايجابي قوي مع (نمط الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرار) وترتبط (قيادة التغيير) سلبًا مع (الأسلوب العفوي لاتخاذ القرار)، كما ترتبط بشكل سلبي لا معنوي وضعيف جدًا مع (أسلوب التجنب)، وترتبط بشكل ايجابي مع (النمط التابع).

الفصل الرابع

مناقشة نتائج الدراسة

تعرض الباحثة في هذا الفصل مناقشة لنتائج الدراسة التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري مدارس القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين.

4.1 مناقشة نتائج السؤال الرئيس للدراسة

ما العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري مدارس القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين؟

تجيب الباحثة على السؤال الرئيس من خلال مناقشة نتائج الأسئلة الفرعية وهي على النحو الآتي:

4.1.1. مناقشة نتائج السؤال الأول

والذي ينص على: "ما مستوى قيادة التغيير لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية؟"

أظهرت نتائج السؤال الأول وكما هو موضح في الجدول (6) السابق أن مستوى قيادة التغيير لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية قد جاء بدرجة كبيرة.

وهذا الأمر إن دل على شيء فهو يدل على أن مديري المدارس الفلسطينية لهم توجه نحو ممارسة عمليات التغيير وإدارتها، فقد أظهرت نتائج الجدول (7) أن "الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة" حازت على المرتبة الأولى وكانت بدرجة كبيرة، فهي تبين مدى اهتمام مديري المدارس في قيادة التغيير داخل مدارسهم، وهذا يظهر جليًا من خلال قيامهم بتحديد أهداف التغيير بناءً على رؤية المدرسة، وهم يراعون قدرات المدرسة وخاصة عند صياغة الرؤية المستقبلية لها، إلى جانب أنهم

يعملون على مشاركة معلميهم في صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة، ولا يتخذونها حكرًا عليهم، إلى جانب أنهم يقومون بصياغة الأهداف المراد تحقيقها بناءً على الفرص المتاحة في المدرسة بحيث تكون واقعية وقابلة للتحقيق.

وبينت النتائج حصول الفقرة "يحدد أهداف التغيير بناءً على الرؤية المدرسية" على أعلى متوسط إلى عدة عوامل مترابطة، ويعزى ذلك إلى أن تحديد الأهداف يعد من المهام الإدارية الواضحة والظاهرة، وغالبًا ما يعلن المدير عنها في الخطة السنوية أو الاجتماعات التربوية، مما يجعل المعلمين على دراية مباشرة بها، ويلاحظون انعكاساتها في الجداول الدراسية والأنشطة التعليمية، ومن جهة أخرى فإن هذا الجانب يحظى باهتمام رسمي من قبل وزارة التربية والتعليم، حيث تركز الإدارات التعليمية على تدريب المديرين على صياغة الرؤية والرسالة، الأمر الذي يجعل هذا السلوك شائعًا ومتوقعًا، كذلك فإن تحديد الأهداف يعد أقل تعقيدًا من تبني استراتيجيات تنفيذية، مما يجعله أكثر قابلية للتطبيق حتى في ظل محدودية الموارد.

في حين حصلت الفقرة "يتبنى استراتيجيات مناسبة لتحقيق التغيير" على أدنى متوسط ضمن محور الرؤية المستقبلية، رغم بقائها ضمن مستوى التقدير المرتفع، ويعزى ذلك إلى عدد من العوامل، فهذه الفقرة تتعلق بمرحلة تنفيذية عملية تتطلب مهارات متقدمة، وتوافر موارد، وتعاون من الطاقم التعليمي، الأمر الذي يجعلها أكثر تعقيدًا مقارنة بتحديد الأهداف، الذي يعد عملاً تخطيطيًا نظريًا يسهل تصوره وتنفيذه، كذلك فإن بعض المديرين قد يفتقرون إلى الدعم الفني أو التدريب الكافي في مجال تصميم وتنفيذ الاستراتيجيات، مما ينعكس سلبًا على فعالية ممارساتهم في هذا المجال، إلى جانب ذلك، قد تكون الاستراتيجيات التي يعتمدها المدير غير معلنة أو غير مفهومة من قبل المعلمين، نتيجة لضعف التواصل أو محدودية المشاركة، مما يقلل من إدراكهم لها ويؤثر على تقييمهم.

كذلك أظهرت نتائج الجدول (8) مدى حث المديرين معلميهم على التغيير، حيث حصل محور "التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة" على المرتبة الثانية محاول قيادة التغيير وكان بدرجة كبيرة، فمديري المدارس في شرقي القدس يدعمون معلميهم وخاصة من هم من ذوي الأفكار الإبداعية، وهم يطورون الأنشطة التي تتم داخل المدرسة، ويحددون الاحتياجات التدريبية لمعلميهم لتزيد من كفاءتهم وتحسن من قدراتهم، ويشيدون بجهود القائمين على عملية التغيير.

وبينت نتائج ذات الجدول حصول الفقرة "يدعم المعلمين ذوي الأفكار الإبداعية" على المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، وتعكس هذه الدرجة الكبيرة من الدعم في أهمية دور مدير المدرسة في تعزيز البيئة الابتكارية داخل المدرسة، كذلك ربما يشير الدعم المقدم للمعلمين المبدعين إلى رغبة المدير في تحفيز الابتكار والتغيير في المنهجيات التعليمية، وأن الدعم الفعال من قبل المدير يعزز من الإبداع داخل الفريق التعليمي، مما يساهم في تحسين جودة التعليم وتقديم حلول جديدة لمشكلات قد تواجه المدرسة، وربما أن درجة الارتياح العالية تشير إلى أن هذه السياسة تتماشى مع تطلعات المعلمين وتحفزهم على تقديم أفضل ما لديهم.

بينما حصلت الفقرة "يخصص جزءًا من موازنة المدرسة لعملية التغيير" على أدنى ترتيب ولكنها بدرجة كبيرة أيضًا، ويمكن تفسير ذلك بسبب تحديات مرتبطة بتخصيص الموارد المالية، ورغم وجود نية لتخصيص موازنة لتحفيز التغيير، إلا أن هناك غالبًا قيودًا مالية قد تؤثر على فعالية هذه المخصصات، وقد يكون التحدي في ضمان تخصيص هذه الموازنة بشكل مستدام، مما يحد من القدرة على تطبيق التغييرات بشكل شامل، وأن الارتباط بين الموازنة والتغيير يشير إلى أن تخصيص الأموال يمثل خطوة أساسية في تنفيذ التغيير، لكن يمكن أن تكون الموارد المحدودة أحد العوامل التي تؤثر في ترتيب هذه الفقرة.

فيما بينت نتائج الجدول (9) أن محور "استراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة" قد حصل على درجة كبيرة، وهو يبين كذلك مدى اهتمام مديري المدارس في القدس الشرقية على قيادة التغيير، وذلك من خلال تأكيدهم على العلاقات التشاركية بين العاملين في المدرسة، إلى جانب استخدامهم الاتصال الفعال لنجاح التغيير، ويحددون ضرورات التغيير، وهم أيضًا يعملون على ترسيخ ثقافة دعم التغيير داخل مدارسهم.

وأظهرت نتائج ذات الجدول حصول الفقرة "يؤكد على العلاقات التشاركية بين العاملين" على المرتبة الأولى وعلى أعلى متوسط حسابي وبدرجة كبيرة، وهذا يعكس الأهمية التي يوليها مدير المدرسة لتشجيع التعاون والتفاعل بين أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية، والعلاقات التشاركية تعتبر حجر الزاوية في تحسين بيئة العمل داخل المدرسة، حيث تساهم في خلق ثقافة من الدعم المتبادل والتنسيق المشترك بين المعلمين والإدارة، وهذه العلاقات تسهم في تحسين الأداء الجماعي، تعزيز الشعور بالانتماء، وتعزيز الفاعلية في اتخاذ القرارات، ودرجة الارتياح العالية تشير إلى أن المدير يركز بشكل كبير على بناء هذه العلاقات، مما يعزز من الاستقرار والابتكار داخل المدرسة.

بينما حصلت الفقرة "يعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدي المعلمين" على أدنى ترتيب ولكنها بدرجة كبيرة، وقد يكون هذا بسبب وجود تحديات في تطبيق مبادرات تنمية التفكير الإبداعي بشكل شامل وفعال، وربما لكون أن تنمية الإبداع يتطلب بيئة داعمة وموارد كافية، مما قد لا يكون متاحًا دائمًا لجميع المعلمين، كما أن الفارق في الدرجات بين هذه الفقرة والفقرة السابقة قد يشير إلى أن العلاقات التشاركية تعتبر خطوة أساسية ورئيسية في تفعيل وتنمية التفكير الإبداعي، ولذلك يمكن أن تكون الجهود المتعلقة بإبداع المعلمين تأتي في المرتبة الثانية بعد تعزيز التعاون بينهم.

ومن الأمور الدالة أيضًا على اهتمام مديري المدارس في شرقي القدس على قيادة التغيير هو حصول محور "التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة" على درجة كبيرة بحسب ما أظهرته نتائج الجدول (10)،

وهذا يظهر من خلال قيام المديرين بمتابعة المستجدات التربوية باستمرار، واستخدامهم للوسائل التكنولوجية في تنفيذ التغيير، وتنفيذ مراحل التغيير بطريقة تدريجية، واتخاذهم سبلًا إيجابية لتشجيع المعلمين على التغيير.

وبينت نتائج الجدول كذلك أن الفقرة "يتابع المستجدات التربوية باستمرار" قد حصلت على المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، وقد يعود السبب إلى أن المدير يولِي أهمية كبيرة لمواكبة التغييرات والتطورات في المجال التربوي، ورما لكون المتابعة المستمرة للمستجدات تعكس رغبة المدير في تحسين الأداء التعليمي والإداري من خلال تطبيق أفضل الممارسات والابتكارات التي تواكب التوجهات التربوية الحديثة، وقد تعتبر خطوة أساسية في تعزيز الكفاءة المهنية لدى المعلمين، مما يساهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية، وربما تشير درجة الارتياح العالية إلى أن هذا الجانب يتمتع بتركيز كبير من قبل المدير، مما يعكس التزامه بتحقيق تحسين مستمر في بيئة التعليم.

وفيما حصلت الفقرة "يمتلك القدرة على إحداث التغيير الجذري في بعض المواقف" على أدنى ترتيب ولكن بدرجة كبيرة، وقد يشير ذلك إلى أن المدير قد يمتلك القدرة على إحداث التغيير الجذري في مواقف معينة، لكن هناك ربما بعض القيود التي تحد من القدرة على تطبيق هذا التغيير على نطاق أوسع أو في كل الظروف، وربما أن إحداث التغيير الجذري يتطلب موارد، دعم من الأطراف المختلفة، وبيئة مناسبة لتطبيق التغييرات بشكل فعال، مما قد يكون تحديًا في بعض الحالات.

وتعزو الباحثة نتيجة محور قيادة التغيير ككل إلى المعلمين يجدون أن مديرو المدارس يحرصون وبشكل كبير على إشراكهم في عمليات التغيير، وأن هؤلاء المديرون يستندون إلى استراتيجيات مدروسة تهدف إل تحقيق التطور المطلوب لمواكبة التقدم العلمي والتقني والمعرفي والتكنولوجي، وربما تعود هذه النتيجة إلى التنافس الذي بدأ يظهر وبشكل كبير بين المدارس، حيث كل مدير مدرسة يريد أن يظهر مدرسته بأنها الأفضل لذلك يسعون جاهدين إلى البحث عن أساليب مبتكرة لتحسين الأداء العام

لمدارسهم، فقد أوضح المعلمون إلى أن مديري مدارسهم يمتلكون مهارات متميزة في قيادة التغيير، وهذا الأمر يظهر جليًا من حصول مجال قيادة التغيير على درجة كبير.

وربما تعود هذه النتيجة كذلك إلى كون مديرو المدارس في القدس الشرقية يعملون وبشكل مستمر على التواصل مع معلميهم والعاملين في المدرسة بطريق وأسلوب يتناسب مع احتياجاتهم، ويؤكد المعلمين بأن مديريهم يحرصون على تضمينهم في صياغة الرؤى المستقبلية للمدرسة لكونهم يعتبرون عنصرًا محوريًا في العملية التعليمية، ولأنهم الأكثر دراية بتحديات الطلبة واحتياجاتهم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أيضًا لكون مديرو المدارس في القدس الشرقية يركزون وبشكل كبير على تحسين العملية التعليمية من خلال اختيار الأساليب التعليمية المناسبة والأنشطة المختلفة والمتنوعة الملبية لاحتياجات الطلبة والمناسبة للمعلمين، وتحقيق أفضل النواتج التعليمية. وقد يعود السبب في ذلك إلى الأساليب التي يتبعها مديرو المدارس في شرقية القدس من حيث أساليب الاتصال التي تراعي خصائص العاملين والمعلمين لتوجيه جهودهم نحو تحقيق التغيير الإيجابي.

وربما يعود السبب في كون التغيير أصبحت ثقافة داخل المدارس العربية في القدس الشرقية، فالمديرون والمعلمون في المدارس يعملون على ترسيخ هذه الثقافة بهدف بناء قناعة داخلية لدى المعلمين والطلبة لضرورة التطوير المستمر، مع أخذهم بعين الاعتبار للموارد المتاحة والإمكانيات المتوفرة بين أيديهم.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أبو كريم (2020) ودراسة قطيفان (2020)، ودراسة تشانغ وتشين وتشو (Chang et al., 2017)، حيث أظهرت نتائجهم أن مستوى قيادة التغيير لدى مديري المدارس كانت بدرجة كبيرة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة البعداني (2018)، ودراسة العمري (2018)، حيث أظهرت نتائجهم أن مستوى قيادة التغيير لدى مديري المدارس كانت بدرجة متوسطة.

4.1.2 مناقشة نتائج السؤال الثاني

والذي ينص على: "ما مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية؟"

أظهرت نتائج السؤال الثاني وكما هو موضح في الجدول (11) السابق أن مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية قد جاء بدرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية يمتلكون مهارات في اتخاذ القرارات، فهم لا يتخذون قراراتهم بشكل عشوائي ودون دراسة، ومع ذلك هناك بعض القرارات التي قد تشعر المعلمين بأن المديرين يتخذون بعض القرارات دون إشراكهم بشكل كافٍ، مما يؤدي إلى عدم تلبية جميع احتياجاتهم أو مراعاة وجهات نظرهم، على الرغم من أن اتخاذ بعض المديرين للقرارات دون إشراك معلميهم أو الأخذ بنصائحهم يكون نتيجة وجود ضغوطات أو قيود إدارية تجعل من الصعب على المديرين اتخاذ قرارات مبتكرة أو حاسمة في الوقت المناسب.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أن المعلمين يجدون أن التوازن بين التفكير المنهجي والحدس قد يكون أحياناً غير كافٍ، حيث تُعتمد بعض القرارات على الروتين أو الخبرة السابقة دون تقييم كافٍ للمتغيرات الحالية، وهذه العوامل ربما تجعلم المعلمين يشعرون بأن القرارات المتخذة تحقق نتائج مرضية إلى حد ما لكنها لا ترتقي إلى التوقعات أو التحديات المتزايدة في البيئة التعليمية وتحديدًا في مدارس القدس الشرقية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة اشتية (2022) التي أظهرت أن مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس جاء بدرجة متوسطة.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة شريتح (2022) التي أظهرت أن مستوى المهارات المتعلقة باتخاذ القرار جاءت بدرجة كبيرة.

أظهرت نتائج الجدول (12) أن مستوى اتباع مديري المدارس للأسلوب البديهي المنطقي في اتخاذ قراراتهم كان بدرجة كبيرة، إذ إنهم يتخذون تلك القرارات بطريقة منطقية ومنهجية، ويعتمدون على خبراتهم السابقة في اتخاذ القرارات، إلى جانب أنهم يتحققون من مصادر المعلومات للتأكد من أن لديهم الحقائق الصحيحة قبل اتخاذ أي قرار، وعند اتخاذ القرار يفكرون في الخيارات المختلفة من حيث الهدف المحدد، وعادة ما يكون لديهم أساس منطقي لاتخاذ أي قرار.

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة، إلى مدى إدراك المعلمين لمفهوم الأسلوب البديهي المنطقي الذي يمتلكه مديرو المدارس في القدس الشرقية، وغالبًا ذلك يظهر من خلال ملاحظتهم للقرارات المتخذة من قبل المديرين والتي تعكس قدرًا عاليًا من الخبرة والمرونة وتحديدًا في تعاملهم مع المواقف اليومية، وخاصةً إذا ما علمنا بأن الأسلوب البديهي المنطقي يظهر قدرة المديرين على الموازنة بين حدسهم المستند إلى الخبرة وبين التفكير المنهجي لتحليل القضايا واتخاذ قرارات مدروسة، وهو ما يعزز ثقة المعلمين بقدرتهم على قيادة المدرسة بفعالية.

وقد يعود السبب لملاحظة المعلمين وإدراكهم للاستجابات السريعة ومرونة مديريهم في مدارس القدس الشرقية في مواجهة التحديات المفاجئة التي قد تواجه العملية التعليمية، فغالبًا هذه الاستجابة بالنسبة للمعلمين يمكنها أن تشعرهم بالاستقرار، فهم يثقون بأن قرارات المديرين قائمة على فهم عميق للواقع المدرسي في القدس الشرقية، مما يضمن سير العمل بشكل سلس ودعم احتياجاتهم كعاملين في الميدان التربوي.

وبينت نتائج الجدول حصول الفقرة "يتخذ القرارات بطريقة منطقية ومنهجية" على المرتبة الأولى وبمتوسط مرتفع، وهذا ربما يعكس أن المدير يتبع نهجًا عقلانيًا ومنهجيًا في اتخاذ القرارات، مما يعزز

الثقة في قدرته على إدارة العمليات المدرسية بشكل فعال، وأن اتخاذ القرارات المنطقية يساهم في تحقيق التنسيق والعدالة في بيئة العمل، ويساعد في معالجة المشكلات بشكل أكثر شمولًا وفعالية، وربما لكون هذا الأسلوب يعتبر أساسيًا في القيادة التربوية، حيث يساهم في اتخاذ قرارات مستنيرة تأخذ بعين الاعتبار كافة المعطيات والمتغيرات.

في حين حصلت الفقرة "يعتمد على حدسه عندما يتخذ القرار" على أدنى ترتيب، ولكن بمتوسط حسابي مرتفع، وقد يرجع بسبب أن الاعتماد على الحدس في اتخاذ القرارات يعتبر أقل قابلية للقياس والضبط مقارنة بالقرارات المنطقية المدروسة، وربما لأن الاعتماد على الحدس قد يؤدي إلى اتخاذ قرارات بناءً على الشعور أو الخبرة الشخصية، لكن في بعض الحالات قد لا يكون هذا الأسلوب دائمًا الأكثر فعالية في التعامل مع المشكلات المعقدة

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة اشتية (2022) ودراسة شريتح (2022)، التي أظهرت حصول الأسلوب البديهي المنطقي على درجة مرتفعة.

وأظهرت نتائج الجدول (13) أن أسلوب التجنب في اتخاذ القرار لدى مديري المدارس كان بدرجة متوسطة، أي أن مديرو المدارس يؤجلون اتخاذ القرار كلما أمكن ذلك، وأحياناً يتخذون قرارات مهمة بشكل عام في اللحظة الأخيرة، وفي بعض الأوقات يؤجلون اتخاذ القرارات لأنه عند التفكير فيها يكونون غير مرتاحين.

وتعزو الباحثة حصول أسلوب التجنب على درجة متوسطة ربما يكون لكون المعلمين يدركون رغبة مديريهم في تجنب المواجهات أو اتخاذ قرارات قد تكون مثيرة للجدل أو أنهم غير مقتنعين أو خائفين من اتخاذها لاعتقادهم بأنها قد تسبب لهم بعض المساءلة أو المشكلات، وغالبًا هذا التردد في اتخاذ القرار يظهر عند التعامل مع قضايا حساسة أو تحديات تتطلب الحسم السريع، الأمر الذي يترك انطباعًا لدى المعلمين بأن بعض القرارات تؤجل أو تُترك دون معالجة واضحة.

ربما تكون محاولة مديري مدارس القدس الشرقية اتخاذ أسلوب التجنب في بعض الأحيان هو لتقليل المخاطر أو تفادي تحمل المسؤولية الكاملة عن قرارات قد تؤدي إلى نتائج غير متوقعة، لكن من منظور المعلمين يمكن أن يؤدي هذا الأمر إلى عدم وضوح رؤيتهم في بعض المواقف المتخذة من قبل المديرين، مما قد يؤثر على سير العمل المدرسي واستجابة الإدارة للتحديات بشكل فعال، وربما يمكن تفسير لجوء المديرين لأسلوب التجنب في بعض الأحيان على أنه حذر أو رغبة في تحقيق توازن بين مصالح جميع أصحاب المصلحة داخل المدرسة أو خارجها.

وبينت نتائج الجدول حصول الفقرة "يؤجل اتخاذ القرار كلما أمكن ذلك" على المرتبة الأولى وبمتوسط متوسط، ويعزى ذلك إلى أن المدير في بعض الأحيان يتبع أسلوب التأجيل كاستراتيجية لتفادي اتخاذ قرارات سريعة أو تحت ضغط، وقد ينظر إلى هذا التأجيل كوسيلة لإتاحة مزيد من الوقت لجمع المعلومات أو تهدئة الأوضاع قبل اتخاذ القرار، وربما يعكس أن التأجيل هو الأسلوب الأكثر استخدامًا ضمن أساليب التجنب، وربما يعتبر أقل ضررًا مقارنة بالتجاهل الكامل أو اتخاذ القرار تحت ضغط.

في حين حصلت الفقرة "يتجنب اتخاذ قرارات مهمة حتى يزداد الضغط عليه" على أدنى ترتيب، ولكن بمتوسط حسابي متوسط، ويعزى ذلك إلى أن هذا النمط يمارس بدرجة أقل من غيره، وربما أن تجنب اتخاذ القرارات المهمة حتى لحظة الضغط قد يفهم على أنه نمط سلبي من أنماط القيادة، حيث يعرض المدرسة لمخاطر اتخاذ قرارات متأخرة أو غير مدروسة، وبما يعكس انخفاض هذه الدرجة مقارنة بباقي الفقرات في المحور إدراك المدير أو البيئة المدرسية لأثر هذا الأسلوب السلبي، وربما وجود محاولات لتجنبه قدر الإمكان.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة اشتية (2022) التي أظهرت حصول الأسلوب التجنب على درجة منخفضة.

وفي جانب آخر أظهرت نتائج الجدول (14) حصول أسلوب النوع التابع في اتخاذ القرار على درجة متوسطة، فمديرو المدارس يستخدمون نصيحة الآخرين في اتخاذ قراراتهم المهمة، وأنهم إن حصلوا على دعم الآخرين عند اتخاذ القرار، فسيكون من الأسهل بالنسبة لهم اتخاذ قرارات منهمة، وبرأي المعلمين فإنهم بحاجة إلى مساعدة أشخاص آخرين عند اتخاذ قرارات مهمة لتكون قراراتهم مساهمة في قيادة التغيير.

وقد يعزى السبب إلى حصول أسلوب التابع على درجة متوسطة هو إدراك المعلمين أن مديري مدارس القدس الشرقية يعتمدون أحياناً على توجيهات وزارة التربية والتعليم أو استشارة الآخرين كالموجهين أو بعض المساعدين أو المعلمين المقربين قبل اتخاذ بعض القرارات، وربما يرى بعض المعلمين أن هذا الأسلوب يعكس حرص المديرين على الالتزام بالأنظمة والتعليمات، لكنه في الوقت نفسه قد يؤدي إلى تأخير القرارات أو افتقارها للحسم في بعض الحالات.

وقد يرجع السبب إلى أن المعلمين يشعرون بأن الاعتماد المفرط على توجيهات وزارة التربية والتعليم أو الموجهين أو رأي بعض الأفراد المقربين يجعل بعض القرارات تفتقر إلى الطابع الشخصي أو الابتكار المطلوب لحل مشكلات المدرسة بشكل فعال، وهذا الأمر برأي الباحثة ربما يخلق انطباعًا بأن مديري مدارس القدس الشرقية لا يتحملون المسؤولية الكاملة عن قراراتهم، مما يؤثر على الثقة بقدرتهم على القيادة المستقلة، على الرغم من محاولتهم تحقيق التوافق وإشراك الجميع في عملية اتخاذ القرار وخاصة في عند التوجه للتغيير.

وبينت نتائج الجدول حصول الفقرة "إذا حصل على دعم الآخرين، فسيكون من الأسهل بالنسبة له اتخاذ قرارات مهمة" على المرتبة الأولى وبمتوسط كبيرة، وربما تعكس هذه النتيجة أهمية الدعم الجماعي في بيئة اتخاذ القرار لدى المدير، وربما يعود السبب هو الحصول على دعم الآخرين، سواء من الطاقم التعليمي أو من الجهات الإدارية، يعزز الثقة في القرار ويُشعر المدير بأن هناك توافقًا جماعيًا، مما يُقلل

من التردد ويُسهل اتخاذ قرارات مصيرية، وربما أن هذه النتيجة تدل علـــى أن المـــدير يتبـــع أســـلوبًا تشاركيًا في القيادة، حيث يرى في آراء الآخرين وسيلة تقوية لا ضعف.

في حين حصلت الفقرة "بحاجة إلى شخص يواجهه في الاتجاه الصحيح عندما يواجه قـــرارات مهمـــة" على أدنى ترتيب، ولكن بمتوسط حسابي متوسط، وربما هذه النتيجة تعكس درجة أقـــل مـــن الاعتمـــاد المباشر على الآخرين في اتخاذ القرار، ويمكن تفسير ذلك أيضًا بأن المدير رغم تقديره للدعم الجماعي لا يظهر اعتمادًا مفرطًا على التوجيه الخارجي، وربما وجود هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة يشير إلـــى نوع من الاستقلالية والقدرة على تحمل المسؤولية حتى في المواقف الحساسة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة اشتية (2022) التي أظهرت حصول الأسلوب التابع (الاعتماديـــة) علـــى درجة متوسطة.

وبينت نتائج الجدول (15) أن الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات جاء بدرجة متوسطة، فبرأي المعملـــين بأن مديرو المدارس وبدرجات متوسطة يتخذون قرارات مفاجئة بشكل عام، ويتخذون قرارات ســـريعة، ويتخذون قراراتهم على أساس اللحظة.

وقد يُعزى السبب إلى حصول الأسلوب العفوي على درجة متوسطة هو إدراك معلمي مدارس القـــدس الشرقية مدى تأثير هذا الأسلوب على بيئة العمل المدرسي، وربما يرى بعض المعلمـــين أن القـــرارات العفوية تُظهر مرونة المديرين وقدرتهم على التصرف بسرعة في المواقف الطارئة، إلا أن هذا النهج قد يؤدي أحيانًا إلى اتخاذ قرارات غير مدروسة أو تفتقر إلى التخطيط الكافي، الأمر الذي يثر على كفـــاءة القرارات المتخذة أو استدامتها.

وربما يعود السبب في حصول هذا الأسلوب على درجة متوسطة هو شعور معلمـــي مـــدارس القـــدس الشرقية بأن الاعتماد على الأسلوب العفوي يعكس غيابًا جزئيًا للتفكير المنهجي والتحليل العميـــق فـــي

بعض القرارات المتخذة من قبل مديريهم، وهو ما قد يسبب شعور المعلمين بعدم الارتياح أو عدم الوضوح في التعامل مع القضايا المدرسية، من ذلك على سبيل المثال ظهور مشكلة توزيع الجداول المدرسية بسبب نقص في عدد المعلمين، أو اتخاذ قرارات متعلقة بتجهيز المختبرات أو تنظيم فعاليات مدرسية كبيرة. مع ذلك ترى الباحثة بأن التوجه العفوي قد يكون مقبولًا لدى المعلمين في سياقات محددة، خصوصًا عند الحاجة إلى قرارات سريعة لمعالجة مواقف طارئة كوقوع خلاف كبير بين الطلبة داخل المدرسة الأمر الذي يتطلب تدخلًا عاجلًا لاحتواء الموقف، لكن مع ذلك لا يمكن الاعتماد عليه كنهج دائم في الإدارة المدرسية.

وبينت نتائج الجدول حصول الفقرة "يتخذ قرارات مفاجئة بشكل عام" على المرتبة الأولى وبمتوسط متوسط، وتعزى هذه هذه النتيجة إلى أن المدير أحيانًا يتبنى أسلوب اتخاذ قرارات مفاجئة، ربما استجابةً لمواقف طارئة أو ضغوط تتطلب ردود فعل سريعة، وربما تشير إلى أن القرارات المفاجئة تستخدم أكثر من غيرها من المظاهر العفوية، لكن بدرجة ما تزال "متوسطة"، ما يعني أن المدير لا يبالغ في هذا السلوك بل يستخدمه عند الضرورة، وقد يدل ذلك على مرونة معينة في التعامل مع الواقع المدرسي دون الالتزام الصارم بالخطط.

في حين حصلت الفقرة "يتخذ قرارات متهورة" على أدنى ترتيب، ولكن بمتوسط حسابي متوسط، يعزى ذلك إلى أن المدير نادرًا ما يتخذ قرارات متهورة أو غير محسوبة، مما يظهر حرصًا على تجنب العشوائية أو المجازفة الزائدة، وعلى الرغم من تصنيف الدرجة بأنها "متوسطة"، إلا أنها الأقرب إلى الحد الأدنى في هذا المحور، ما قد يعزز الانطباع بأن العفوية لدى المدير لا تصل إلى حد التهور.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة اشتية (2022) التي أظهرت حصول الأسلوب العفوي على درجة منخفضة.

4.2 مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

يمكن الإجابة على فرضيات الدراسة من خلال السؤالين الثالث والرابع، الآتيين:

4.2.1 مناقشة نتائج السؤال الثالث

والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية؟"

للإجابة على السؤال الثالث تم تحويله إلى الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الجنس". وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (T-Test) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة (مجالات قيادة التغيير وأنماط مهارات اتخاذ القرار)، وقد أظهرت نتائج الجدول (16) أن مستوى الدلالة الإحصائية لمقياس قيادة التغيير بلغ (0.608) وأن مستوى الدلالة الإحصائية لمقياس مهارة اتخاذ القرار بلغ (0.138) وهاتين الدلالتين أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبهذا تقبل الفرضية والتي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الجنس.

وقد يُعزى السبب إلى إلى أن المعلمين باختلاف جنسهم يدركون مدى أهمية التغيير وأهمية أن يمتلك مديرو المدارس مهارات في اتخاذ القرار، ويعلمون جيدًا الدور الذي يقوم به مديريهم لقيادة هذا التغيير، إلى جانب أن إدراك التغيير بل وقيمة التغيير في هذا القرن الذي يتميز بالتقدم المعرفي

والتكنولوجي والتقني السريع دفع الكثيرين للإيمان بأهمية التغيير، لذلك فإن أمر جنس المعلم هنا لا يتعلق بكونه ذكرًا أم أنثى، بل بمستوى تقبلهم للتغيير وإدراك أهميته.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أيضًا إلى أن المعلمين يدركون أن التحديات التي تواجه مديري مدارس القدس الشرقية كالظروف السياسية والاجتماعية أو ضغوط العمل، هي عوامل مشتركة تؤثر على الجميع دون النظر إلى الجنس، وهذه التحديات تتطلب اتخاذ قرارات سريعة وفعّالة بغض النظر عن الشخص الذي يشغل المنصب.

وربما تعود النتيجة إلى شعور المعلمين أن تقييم أدوار المديرين أو تقييم قراراتهم لا يعتمد على جنس المعلم، بل على كفاءة وخبرة مدير المدرسة، فالمعلمين يدركون أن هؤلاء المديرين يتم اختيارهم بناءً على مهاراتهم وقدرتهم على القيادة والعامل مع الأزمات، وهذا يعزز لديهم الفكرة أن مهارات قيادة التغيير واتخاذ القرار هي نتيجة للتدريب والخبرة وليس لجنس المعلم.

وربما قد يعود السبب لإدراك المعلمين جيدًا أن أساليب القيادة التي يتبعها مديرو مدارس القدس الشرقية والقرارات المتخذة غالبًا هي ذاتها في جميع المدارس لكن هؤلاء المديرين يتبعون نفس المعايير المهنية في التعامل مع القضايا المدرسية واتخاذ القرارات، مما يفسر عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في هذا الجانب.

اتفقت نتيجة الفرضية الأولى مع دراسة الحنيني (2024) ودراسة اشتية (2022) ودراسة شريتح (2022) التي بينت نتائجهما عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

اتفقت نتائج الفرضية الأولى وتحديدًا مع مجال قيادة التغيير مع دراسة الشمري (2019)، ودراسة البعداني (2018)، ودراسة عريان (2018) حيث لم تكن هناك فروق تعزى لمتغير الجنس في دراستهم.

واتفقت نتائج الفرضية الأولى وتحديدًا مع مجال قيادة التغيير مع دراسة موسى (2023) ودراسة طبيشات (2021) ودراسة عدوان (Adwan, 2019)حيث لم تكن هناك فروق تعزى لمتغير الجنس في دراستهم.

واختلف نتائج الفرضية الأولى وتحديدًا مع مجال قيادة التغيير مع دراسة أبو كريم (2020) ودراسة قطيفان (2020)، والتي أظهرت دراستهما وجود فروق تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، في حين لم تكن هناك أي دراسة أظهرت أي فروق تعزى لمتغير الجنس في مجال مهارة اتخاذ القرار.

الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى لمتغير المؤهل العلمي". للتحقق من صحة اختبار هذه الفرضية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس دلالة الفروق لمحاور الدراسة بين (مجالات قيادة التغيير وأنماط مهارات اتخاذ القرار)، وقد أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (17) أن مستوى الدلالة الإحصائية لمقياس قيادة التغيير بلغ (0.363) وهذه الدالة هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى قيادة التغيير تعزى لمتغر المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وعي المعلمين بأهمية التغيير والتطوير في العملية التعليمية، حيث أنهم يدركون بأنه يعتبر الأساس الذي يعتمد عليه نجاح أي استراتيجية تهدف إلى إحداث تحول إيجابي داخل المدرسة. وربما يعود السبب أيضًا إلى كون مديريهم يتبنون استراتيجيات فعالة ومنسقة لضمان تنفيذ التغيير في مدارس القدس الشرقية والتي تسهم بشكل كبير في تحقيق الأهداف التربوية دون أن يتسبب ذلك في ظهور التحديات التي قد تعرقل عملهم.

وقد يعزى ذلك أيضًا لكون المعلمين يدركون أن التغيير ليس مجرد عملية مستحدثة، بل هو جزء من تحسين بيئتهم التعليمية وتطوير أدائها العام، وهم يعلمون جيدًا أن التغيير والإصلاحات التي ترافقه ينعكس إيجابًا على مخرجات العملية التعليمية ويعزز من كفاءة النظام التعليمي ككل.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحنيني (2024) ودراسة أبو كريم (2020)، ودراسة قطيفان (2020)، ودراسة عريان (2018)، حيث أظهرت نتائج دراستهم عدم وجود فروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت مع دراسة الشمري (2019) التي أظهرت وجود فروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا.

كذلك أظهرت نتائج الجدول (17) أن قيمة مستوى الدلالة لمقياس مهارة اتخاذ القرار قد بلغت (0.003) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارة اتخاذ القرار تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على (بكالوريوس وتأهيل تربوي).

وتعزو الباحثة هذه الفرضية إلى أن المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس والتأهيل التربوي لكونهم يلمسون مدى صعوبة تطبيق اتخاذ القرارات لقيادة التغيير في مدارس القدس الشرقية، وفهمهم لمبادئ اتخاذ القرارات ومتطلباتها.

وربما تعود هذه النتيجة أيضًا لإدراك المعلمين من حملة (بكالوريوس + تأهيل تربوي) طبيعة أساليب اتخاذ القرار، وأنهم يلاحظون أكثر من غيرهم إشراك المديرين لذوي المؤهلات العليا كالماجستير أكثر من غيرهم.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الفغم (2022) بوجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة رويلي (2024) ودراسة طبيشات (2021) ودراسة عدوان (Adwan, 2019)، التي أظهرت عدم وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثالث: تنص الفرضية الثالث على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى لمتغير سنوات الخبرة". للتحقق من صحة اختبار هذه الفرضية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس دلالة الفروق لمحاور الدراسة بين (مجالات قيادة التغيير وأنماط مهارات اتخاذ القرار)، وقد أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (18) أن مستوى الدلالة الإحصائية لمقياس قيادة التغيير بلغ (0.140) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى قيادة التغيير تعزى لمتغر سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن خبرة المعلمين تتعلق بمهاراتهم الشخصية وتؤثر فيها، بينما قد لا يكون لها تأثير كبير على قراراتهم المتعلقة بالآخرين، وتحديدًا مديري مدارسهم، فالاستبانة قد وجهت لسؤال المعلمين عن مديري مدارسهم، وبالتالي يتساوى المعلمون فيما بينهم وخاصة مع الذين خبرتهم قليلة في التأثير على قرارات المدير وطريقة قياداته لشؤون المدرسة، وعلاوة على ذلك، فإن مديري المدارس يطبقون القوانين على الكادر التعليمي بشكل متساوٍ دون أن يتأثروا بخبراتهم الشخصية.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحنيني (2024)، ودراسة أبو كريم (2020)، ودراسة قطيفان (2020)، ودراسة عريان (2018)، ودراسة العمري (2018)، حيث أظهرت دراساتهم عدم وجود فروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

واختلفت مع دراسة الشمري (2019) التي أظهرت وجود فروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وكذلك اختلفت مع دراسة البعداني (2018) التي أظهرت الدراسة وجود فروق لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

وأظهرت نتائج الجدول (18) أن قيمة مستوى الدلالة لمقياس مهارة اتخاذ القرار بلغ (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارة اتخاذ القرار تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهم أكثر من 10 سنوات.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمي مدارس القدس الشرقية الذين تتجاوز خبرتهم العشر سنوات يمتلكون معرفة معمقة وخططًا فعّالة للتعامل مع آليات القرارات المتخذة من قبل مديريهم أكثر من ذوي الخبرة القليلة، وغالبًا لكونهم قد تعرضوا لذات الظروف نفسها في الماضي، وهذا الأمر منحهم القدرة والإمكانيات على التفاعل مع تلك القرارات بكفاءة أعلى، ومنحهم القدرة على اتخاذ القرارات الصحية بمعرفة وكفاءة عالية، فهم قد اكتسبوا تدريجيًا القدرة على قراءة المواقف بشكل أفضل وتوقع العواقب المحتملة لبعض القرارات المتخذة، مما مكنهم على اتخاذ قرارات مدروسة وموثوقة يستطيعون من خلالها التكيف مع القرارات المتخذة من قبل مديريهم.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة موسى (2023) التي أظهرت فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة رويلي (2024) ودراسة الفغم (2022) وطبيشات (2021) ودراسة عدوان (Adwan, 2019) التي أظهرت نتائج دراستهم عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الرابعة: تنص الفرضية الأولى على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الكلية". وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (T-Test) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة (مجالات قيادة التغيير وأنماط مهارات اتخاذ القرار)، وقد أظهرت نتائج الجدول (19) أن مستوى الدلالة الإحصائية لمقياس قيادة التغيير بلغ (0.848) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى قيادة التغيير تعزى لمتغير الكلية.

وتعزو الباحثة السبب وراء عدم وجود اختلاف في وجهات نظر المعلمين حول قيادة التغيير بين خريجي الكليات العلمية والعلوم الإنسانية هو تقارب خبراتهم العملية وملاحظاتهم اليومية داخل البيئة المدرسية، فمهما كانت الخلفيات الأكاديمية للمعلمين، فإنهم جميعًا يتعاملون مع نفس التحديات، مثل إدارة الصفوف، تحسين أداء الطلبة، والتكيف مع سياسات المدرسة، علاوة على ذلك، فإن قيادة التغيير في المدارس تركز بشكل أساسي على المهارات القيادية التي يلاحظها المعلمون في أداء المديرين، مثل التواصل، والتحفيز، واتخاذ القرارات الحاسمة، وهي عوامل مستقلة عن التخصص الأكاديمي للمعلمين، بالإضافة إلى ذلك، يخضع المعلمون غالبًا لتدريب مهني موحد يعزز رؤيتهم المشتركة لأهمية قيادة التغيير، مما يفسر تقارب آرائهم حول هذا الموضوع.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العمري (2018)، حيث أظهرت دراساتهم عدم وجود فروق تبعًا لمتغير التخصص (الكلية). ولم تجد الباحثة أية دراسة تختلف مع هذه النتيجة.

وأظهرت نتائج الجدول (19) أن قيمة مستوى الدلالة لمقياس مهارة اتخاذ القرار بلغ (0.009) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارة اتخاذ القرار تعزى لمتغير الكلية لصالح الكلية العلمية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التأثير المتباين للخلفية الأكاديمية على طريقة تقييم القرارات، فخريجو الكليات العلمية غالبًا ما يميلون إلى استخدام نهج يعتمد على التحليل والبيانات في تقييم الأمور، مما يجعلهم أكثر حساسية تجاه القرارات التي قد يفتقر فيها المديرون إلى التخطيط المسبق أو التوجه المنهجي، بالإضافة إلى ذلك، تخصصاتهم تفرض احتياجات تعليمية وتقنية معينة (مثل المختبرات والوسائل التكنولوجية)، وقد يشعرون بأن المديرين لا يعطون أولوية كافية لهذه الجوانب، وهذا التباين

في التوقعات يجعلهم يقيّمون مهارة اتخاذ القرار بشكل مختلف عن زملائهم الذين قد يركزون على الجوانب التربوية أو العلاقات الإنسانية في الحكم على قرارات المديرين، علاوة على ذلك، التخصص العلمي يعزز التفكير النقدي، مما يؤدي إلى تباين في مستوى التوقعات والتقييم مقارنة بزملائهم من كليات العلوم الإنسانية.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة شريتح (2022) ودراسة عدوان (Adwan, 2019) والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص (الكلية). ولم تجد الباحثة أية دراسة تتفق مع هذه النتيجة.

4.2.2 مناقشة نتائج السؤال الرابع

والذي ينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية؟"

للإجابة على السؤال الرابع، تم تحويله إلى الفرضية الآتية:

لا يوجد علاقة ارتباطية بين (مهارة اتخاذ القرار) و(قيادة التغيير) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

أظهرت نتائج الجدول (20) وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين (قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار)، حيث كانت قية معامل الارتباط هي (0.258) ما يدل على أن العلاقة ايجابية متوسطة، وأن ارتفاع مستوى قيادة التغيير يؤدي لزيادة مستوى مهارة اتخاذ القرار، والعكس صحيح.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن كفاءة القيادة في المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية في التعامل مع التغيير تعتمد بشكل كبير على القدرة على اتخاذ قرارات استراتيجية وحاسمة، وأن المديرون الذين يمتلكون مهارات عالية في اتخاذ القرارات يكونون أكثر قدرة على تحديد الأهداف ورسم الخطط التي تدعم التغيير داخل المدرسة، وربما تعود هذه النتيجة إلى أن مهارة اتخاذ القرارات السليمة تساعد

مديري المدارس على تقييم المواقف بموضوعية، وجمع المعلومات الضرورية، واختيار الحلول الأنسب التي تتماشى مع رؤية التغيير.

وربما قد يعود السبب إلى أنه عندما تكون مهارات اتخاذ القرار قوية، يمكن للمدير أن يقود التغيير بشكل أكثر فعالية، مما يؤدي إلى تحسين أداء المدرسة والتكيف مع التحديات الجديدة، لذلك فإن قيادة التغيير تستدعي اتخاذ قرارات دقيقة في الوقت المناسب، وهو ما يعزز من قوة العلاقة بين هذين العنصرين. بالتالي، كلما تحسنت مهارة اتخاذ القرار لدى مدير المدرسة، أصبح قادراً على إدارة التغيير بشكل أكثر كفاءة، مما يساهم في تحقيق نتائج إيجابية ودائمة.

وبينت النتائج في الجدول (20) أن (قيادة التغيير) ترتبط بشكل موجب وقوي مع (نمط الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرار).

وتعزو الباحثة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قيادة التغيير والأسلوب البديهي يشير إلى أن القادة الذين يستخدمون أسلوبًا بديهيًا في اتخاذ القرارات قد يكونون أكثر قدرة على التكيف مع المتغيرات بسرعة، وبالتالي تعزيز قيادة التغيير بشكل فعال، وربما تعود النتيجة لكون الأسلوب البديهي يعتمد على الفهم الغريزي والاستجابة السريعة للمواقف دون الحاجة إلى تحليل تفصيلي أو دراسة معمقة، وهذا الأسلوب يمكن أن يكون مفيدًا في بيئات العمل التي تتطلب اتخاذ قرارات سريعة ومرنة، كما هو الحال في سياق التغيير التنظيمي.

وترى الباحثة أنه عندما يعتمد القائد على الأسلوب البديهي، فإنه يكون قادرًا على اتخاذ قرارات تتسم بالمرونة وتواكب التحديات المفاجئة، وهو ما يساهم في نجاح عملية التغيير، وأن القدرة على التصرف بسرعة دون التأخير في اتخاذ القرار يمكن أن تحفز فريق العمل على التكيف بشكل أسرع مع التغييرات، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج أكثر فعالية، ومن هنا فإن الأسلوب البديهي يدعم قيادة التغيير من خلال تمكين القائد من اتخاذ قرارات فعالة ومؤثرة في أوقات الأزمات أو التحديات.

كذلك بينت النتائج في الجدول (20) ارتباط (قيادة التغيير) سلبًا مع (الأسلوب العفوي لاتخاذ القرار)، كما ترتبط بشكل سلبي لا معنوي وضعيف جدًا مع (أسلوب التجنب)، وترتبط بشكل ايجابي مع (النمط التابع).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة جود علاقة ارتباطية سالبة بين قيادة التغيير والأسلوب العفوي، التجنب، والتابع يعكس أن استخدام هذه الأساليب في اتخاذ القرارات يمكن أن يعيق نجاح التغيير داخل المدارس، فقادة المدارس في القدس الشرقية الذين يعتمدون على الأسلوب العفوي يتخذون قرارات سريعة وغير مخططة، مما يقلل من القدرة على تنفيذ التغييرات بشكل مدروس، أما اعتمادهم أسلوب التجنب فيعني أنهم يؤجلون أو يتجنبون اتخاذ قرارات حاسمة، مما يؤدي إلى تعثر عملية التغيير، وفيما يتعلق بالأسلوب التابع، الذي يعتمد على اتباع الطرق التقليدية، فإنه يحد من قدرة المدرسة على التكيف مع التحديات والابتكار، مما يجعل القيادة المدرسية غير قادرة على مواجهة متطلبات التغيير الفعّال.

وقد اتفقت نتائج فرضية السؤال الرابع مع دراسة اشتية (2022) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قيادة التغيير وأساليب اتخاذ القرار (أسلوب التجنب، وأسلوب الاعتمادية، والأسلوب العفوي)، بينما كانت العلاقة طردية بين قيادة التغيير وأسلوب اتخاذ القرار (الأسلوب المنطقي).

وكذلك اتفقت مع دراسة المجمد (2018) التي بينت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين قيادة التغيير وفاعلية اتخاذ القرار.

كذلك اتفقت مع أحد جوانب القيادة واتخاذ القرارات مع دراسة البلوي (2023) ودراسة العمور (2022) ودراسة عمايرة (2020) ودراسة بوامانس وآخرون (Bouwmans et al., 2017) التي بينت وجود علاقة ارتباطية قوية بين القيادة التحويلية وفاعلية اتخاذ القرار، وكذلك اتفقت مع دراسة الداود (2023) والتي بينت وجود علاقة طردية بين القيادة الموزعة ومشاركة المعلمين في اتخاذ القرار.

4.3 ملخص النتائج

تتلخص نتائج الدراسة بالآتي:

1. مستوى قيادة التغيير لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية قد جاء بدرجة كبيرة.
2. مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية قد جاء بدرجة متوسطة.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الجنس.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى قيادة التغيير تعزى لمتغر المؤهل العلميفي حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارة اتخاذ القرار تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على (بكالوريوس وتأهيل تربوي).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى قيادة التغيير تعزى لمتغر سنوات الخبرة، بينما بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارة اتخاذ القرار تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهم أكثر من 10 سنوات.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى قيادة التغيير تعزى لمتغر الكلية، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارة اتخاذ القرار تعزى لمتغير الكلية لصالح الكلية العلمية.

4.4 التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

1. إعداد دليل إجرائي لاتخاذ القرارات يوضح خطوات التفكير التحليلي ويقلل من الميل إلى التسرع أو القرارات المتهورة.
2. التركيز على تطوير مهارات اتخاذ القرار المنطقي والمنظم بالتوازي مع تعزيز أساليب قيادة التغيير، لضمان التوازن بين القيادة والتحليل.
3. توفير تدريب متخصص في مهارات التعامل مع الضغط واتخاذ القرار تحت الظروف الطارئة، بهدف تقليل الميل إلى تأجيل أو تجنب القرار.
4. تعزيز مهارات التحليل واتخاذ القرار القائم على البيانات وليس على الحدس فقط من خلال تطبيقات محاكاة أو دراسات حالة واقعية.
5. تعزيز التدريب المستمر لتمكين المديرين من تحسين مهارات القيادة والتغيير وليكونوا قادرين على تبني أفكار جديدة تواكب التغييرات في مجال التعليم.
6. العمل على تكثيف الدورات التدريبية الخاصة بمهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في القدس الشرقية بشكل خاص، ومديري المدارس الفلسطينية بشكل عام.
7. العمل على إيجاد ورشات عمل لتنمية التفكير الإبداعي لدى المديرين في مجال مهارات اتخاذ القرار.
8. إلحاق مديري المدارس بدورات تسهم في تطوير مهارات اتخاذ القرارات المعتمدة على البيانات لدعم قراراتهم.
9. ضرورة العمل على تعزيز ثقافة الشفافية والمشاركة داخل مدارس القدس الشرقية، بهدف تشجيع جميع الأطراف المعنية على المشاركة في عملية اتخاذ القرار.

4.5 المقترحات

في ضوء النتائج تقترح الباحثة ما يلي:

1. إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس.
2. إجراء دراسات تبحث في المعوقات التي تواجه مديري المدارس في قيادة التغيير، ومهارات اتخاذ القرار.

المراجع العلمية

أولاً: المراجع العربية

ابراهيم،حسام الدين. (2022). كفايات قيادة التغيير اللازمة لمديري مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج السلوفيني (Model Solvenian). *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 2*(8)، 314-338.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (د.ت). *لسان العرب* (الإصدار 13، المجلد 11). بيروت: دار صادر.

أبو النصر، محمد، و ياسمين محمد. (2017). *التنمية المستدامة: مفهومها، أبعادها، مؤشراتها*. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو عجوة، عبد الله. (2018). *القيادة الابتكارية ودورها في الحد من مقاومة التغيير التنظيمي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو كريم،.أحمد (2020). قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر مساعديهم. الثقافة والتنمية. *جمعية الثقافة من أجل التنمية، 20*(154)، 131-176.

اشتية، فاطمة. (2022). أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بقيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة، 13*(40)، 174-192.

اشتية،فاطمة. (2023). *العلاقة بين الولاء التنظيمي وقيادة التغيير لدى مديري المدارس الفلسطينية: مهارة اتخاذ القرار كمتغير وسيط: أنموذج مقترح*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة العربية الأمريكية، جنين، فلسطين.

الأعرج، هشام. (2024). قدرة القيادة الإدارية على التغيير. *مجلة منازعات الأعمال، 86*، 107-116.

بازيد،سمير. (2024). دور الثقافة التنظيمية في مواجهة مقاومة التغيير. *العلوم الاقتصادية، جامعة البصرة، 19*(72)، 213-198.

البصير، خالد. (2020). تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري للقيادات الجامعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء مدخل إدارة التغيير. *مجلة العلوم التربوية، 3*(23)، 375-378.

بطاينة، ثروت. (2020). *أثر الذكاء الاستراتيجي في أساليب اتخاذ القرار في القطاع الحكومي الأردني*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

البعداني، فؤاد. (2018). درجة ممارسة إدارة التغيير لدى القيادات الأكاديمية والإدارة بجامعة إب. *مجلة جامعة الناصر، 11*، 359-405.

البلوي،فهد. (2023). أثر القيادة التحويلية على عملية اتخاذ القرار في المدارس الثانوية بمدينة تبوك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث-غزة، 7*(33)، 47-65.

بهولي، رقية. (2022). *التغيير التنظيمي وعلاقته بالثقافة التنظيمية بالمؤسسة الجزائرية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العربية بن مهيدي، الجزائر.

الثبيتي، عبد الله. (2023). التحديات التي تواجه قيادة التغيير في المدارس الثانوية بمحافظة القويعية من وجهة نظر مديري المدارس. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، 147*، 286-312.

الجهمي، لينا. (2018). *استراتيجيات التغيير إدارة الصراع التنظيمي*. عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

الجهمي،بدرية، و الصنات الجوهرة. (2020). واقع ممارسة القيادة التشاركية ومعوقاتها لدى قائدات المدارس بمحافظة بيشة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 35*(2)، 11-63.

حرب، سامح. (2020). الإسهام النسبي للتفكير المغاير والتركيز التنظيمي والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في أساليب اتخاذ القرار. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم، 8*(14)، 8-218.

الحسيني، عبد الله. (2021). *الضغوط الاجتماعية وعلاقتها بعملية اتخاذ القرار في مدارس محافظة الجهراء في الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

حمادات، أسماء. (2021). *درجة فاعلية الجماعات غير الرسمية في اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حميدات، رنا. (2021). *اتخاذ القرار وعلاقته بالتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الحنيني، وصال. (2024). *واقع ممارسة مهارات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها في تطوير ممارسة مهارات القيادة الابتكارية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمعلمين: تصور مقترح*. رسالة ماجستير غير منشورة، جنين، فلسطين.

الداود، حسين. (2023). العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة ومشاركة المعلمين في اتخاذ القرار بمدارس التعليم العام. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، 47*(3)، 17-64.

ربايعة، مرام. (2018). *أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلميهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

رصاص، نهاد. (2020). أساليب القيادة الإدارية لربات الأسر وعلاقتها بالحد من أنماط التنمر كما يدركها الأبناء. *مجلة بحوث عربية في مجلات التربية النوعية، 10*(18)، 57-99.

رويلي،محمد. (2024). معوقات اتخاذ القرار في الإدارة المدرسية لدى مديري المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية. *مجلة سلوك، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، 11*(1)، 9-38.

زاهر،حجازي. (2010). *اتخاذ القرار. أعمال ندوات وملتقيات: دور الإحصاء وبحوث العمليات في اتخاذ القرارات*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

سعد، عامر. (2024). درجة ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية لدى القيادات المدرسية من وجهة نظر معلميهم. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، جامعة عمّان الأهلية، 27*(1)، 115-132.

السنتريسي، أحمد. (2021). اتخاذ القرار وعلاقته بالثقة بالنفس لدى القادة التنفيذيين بوزارة الشباب والرياضة. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة حلوان، 92*، 1-25.

شريتح،رنا. (2022). *درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، فلسطين.

الشريف، أسامة. (2016). درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلميهم وإداريهم. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 45*، 73-134.

الشمري، ناصر. (2019). *درجة فاعلية مدراء المدارس في قيادة التغيير اللازمة للتطوير الإداري في المدارس في دولة الكويت من وجهات نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن.

شهيد،هدى. (2018). إدارة المعرفة وأثرها على اتخاذ القرار في المؤسسة: دراسة حالة جامعة طاهري محمد بشار. *مجلة الدراسات المالية والمحاسبية والإدارية، 9*، 743-852.

صندوقة،هيام. (2022). معوقات ممارسة قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة القدس من وجهة نظرهم. *مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات، كلية فلسطين التقنية-دير البلح، 9*(1)، 201-228.

طافش،هالة، و راتب السعود. (2022). لعلاقة بين القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في الأردن. *المجلة التربوية الأردنية، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، 7*(3)، 303-313.

طبيشات، مريم. (2021). درجة ممارسة مهارات اتخاذ القرار التربوي لدى مدراء مدارس قصبة إربد بالأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية، 1*(2)، 203-237.

عريان، فاطمة. (2018). *درجة ممارسة مديري مدارس منطقة حولي التعليمية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن.

عمايرة،رضا. (2020). درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في مديرية قصبة إربد وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(3)، 386-409.

العمري، جمال. (2018). مدى ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 19*(1)، 639-672.

العمور، منى. (2022). مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، 38*(9)، 280-296.

الفاريز، فايز. (2023). واقع قيادة التغيير لدى قيادات الجامعات الأهلية بمدينة الرياض في ضوء نموذج كوتر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، 47*(2)، 427-466.

الفغم، مزيونة. (2022). درجة ممارسة مهارات اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس في شمال الرياض. *المجلة التربوية، جامعة الكويت، 37*(145)، 119-160.

فكري، أحمد. (2021). دراسة تأثير عملية اتخاذ القرار على أداء العاملين في الفنادق. *مجلة كلية السياحة والفنادق، جامعة مدينة السادات، 5*(1)، 227-239.

القاعود،مجدلين. (2020). متطلبات تطبيق قيادة التغيير في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت، 26*(1)، 311-338.

القطيفان، رائد. (2020). *قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالقيادة الابتكارية من وجهة نظر مساعدي المديرين.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط. كلية العلوم التربوية، الأردن.

الكردي، زهير. (2016). *استراتيجية مقترحة لتطوير قيادة التغيير في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة في ضوء مبادئ التنمية المستدامة.* رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

متى، مكرم. (2024). المعوقات التي تواجه القيادات المدرسية في ممارسة أبعاد قيادة التعقيد بمدارس التعليم الأساسي: دراسة ميدانية بمحافظة البحر الأحمر. *مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، 7*(3)، 346-395.

المجعد، إسراء. (2018). واقع قيادة التغيير وعلاقته بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديرات رياض الاطفال بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية، 26*(4)، 361-401.

محمد، الشيخ. (2017). أثر مستويات التوتر الوظيفي على فاعلية اتخاذ القرار: دراسة حالة على بعض مدراء الإدارة التنفيذية للمستشفيات الخاصة بولاية الخرطوم الفترة 2012 – 2015. *جلة كلية الآداب، جامعة أم درمان الإسلامية، 10*، 279-318.

مسرحد، بلال. (2015). نظم المعلومات القرارية المساعدة على اتخاذ القرار. *مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، 25*(2)، 180-197.

معيوف، هدى. (2022). دور بحوث التسويق في اتخاذ القرار. *مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية، 11*(1)، 754-776.

موسى، زاهر. (2023). فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 14*(41). https://doi.org/58-72

نهاد، زهري، و برهان الدين بوالوصف. (2021). *دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير التنظيمي: دراسة حالة في المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة*. رسالة ماجستير غير منشورة، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة، الجزائر.

الهزاني، ندى. (2015). معوقات اتخاذ القرار لدى وكيلات أقسام الكليات الإنسانية في جامعة الملك سعود. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 4*(12)، 80-100.

الوعري، عريب. (2022). دور مديري المدارس الثانوية في قيادة التغيير والتطوير المهني من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدرسة الفرير في شرقي القدس. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 38*(7)، 198-220.

يوسف، كنان، و ريان عبد الملك. (2018). *التغيير التنظيمي ودوره في تحسين أداء الموارد البشرية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أكلي محند أولحاج، الجزائر.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adwan, N. (2019). *The effectiveness of decision-making and its relationship to emotional intelligence among primary school principals in the Southern Governorate of Palestine.* Unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza.

Bouwmans, M., Runhaar, P., & Wesseling, R. & Mulder, M. (2017). Stimulation teachers' team performance through team-oriented HR practices: the roles fo affective team commitment and information processing. *Contribution to Journal, 11*(7), 77-90.

Cameron, E., & Green, M. (2020). *Making Sense of Change Management: A Complete Guide to the Models, Tools, and Techniques of Organizational Change.* Kogan Page.

Chang, D., Chen, S., & Chou, W. (2017). Investigating the Major Effect of Principal's Change Leadership on School Teachers' Professional Development. *IAFOR Journal of Education, 5*(3), 139-154.

Ejimabo, N. O. (2015). The Influence of Decision Making in Organizational Leadership and Management Activities. *Journal Entrepren Organiz Manag, 4*(2), 1-13.

Harahap, M. E., & Suriansyah, A. (2019). Relationship of instructional leadership, organizational climate and teacher's commitment to job satisfaction. *Journal of K6 Education and Management, 2*(4), 260-270.

Hayes, J. (2018). *The Theory and Practice of Change Management.* Palgrave Macmillan.

Kaufman, E., Mitra, S., & Anderson, J.C. & Coartney, J. (2020). Leading collaborative change in an educational organization. *Journal of Leadership Education, 10*, 56-66.

Mansaray, H. (2019). The Role of Leadership Style in Organisational Change Management: A Literature Review. *Journal of Human Resource Management, 7*(1), 18-31.

Mei Kin, T., Abdull Kareem, O., & Nordin, M. S., & Wai Bing, K. (2018). Principal change leadership competencies and teacher attitudes toward change: the mediating effects of teacher change beliefs. *International Journal of Leadership in Education, 21*(4), 427-446.

Moorosi, P., & Bantwini, B. D. (2016). School district leadership styles and school improvement: evidence from selected school principals in the Eastern Cape Province. *South African Journal of Education, 36*(4), 1-9.

Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and Practice* (8 ed.). Sage.

Paramitha, T. A., Tobing, D. K., & Suroso, L. (2020). Adkar moldel to manage organizational change. *International Journal of Research Science & Management, 7*(1), 141-149.

Richardson, L. E. (2024). *The experience of organizational leaders with decision-making in a crisis. doctor of psychology.* Walden University, USA.

Robinson, J. (2019). Collaborative strategic planning myth or reality? *Educational Management Administration & Leadership, 42*(1), 99-111.

Robinson, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Organizational behavior* (18 ed.). Pearson Education.

Savas, A. C., Kosker, E., & Demir, S. & Nurten, U.T.A.R. (2015). Teachers' perception on the relationship between change leadership and organizational commitment. *International Journal of Educational Methodology, 1*(1), 9-18.

Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhalto, K. (2016). Leading a school through change – principals' hands-on leadership strategies in school reform. *School Leadership & Management, 36*(4), 452-469.

الملاحق

ملحق (أ)

الاستبانة في صورتها الأولية

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة التربوية

أختي المعلمة الفاضلة/ أخي المعلم الفاضل

تحية طيبة وبعد؛

سَتقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية عنوانها "**مستوى قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية**"، وذلك استكمالًا للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية في جامعة النجاح الوطنية، لذا يرجى قراءة فقرات الاستبانة بدقة والإجابة عنها بموضوعية وأمانة، علمًا أن هذه الاستبانة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الطالبة: توجان محمد بيضون

القسم الأول: البيانات الشخصية:

يرجى وضع إشارة (✓) في المكان المناسب:

1. **الجنس:**

( ) ذكر ( ) أنثى

2. **المؤهل العلمي:**

( ) بكالوريوس ( ) بكالوريوس وتأهيل تربوي

( ) ماجستير فأعلى

3. **سنوات الخبرة:**

( ) أقل من 5 سنوات ( ) من 5 – 10 سنوات

( ) أكثر من 10سنوات

4. **الكلية:**

( ) علمي ( ) علوم إنسانية

القسم الثاني: فقرات الاستبانة: يرجى وضع إشارة (✓) في المكان المناسب:

المجال الأول: مقياس قيادة التغيير:

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
أولًا: الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة						
.1	يشارك المعلمين في صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة					
.2	يراعي قدرات المدرسة في صياغة الرؤية المستقبلية					
.3	يتنبأ بالتحديات المحتمل حدوثها داخل المدرسة					
.4	يتبنى استراتيجيات مناسبة لتحقيق التغيير					
.5	يصيغ أهداف الرؤية المشتركة بناءً على الفرص المتاحة في المدرسة					
.6	يحدد أهداف التغيير بناءً على الرؤية المشتركة					
ثانيًا: التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة						
.7	يحدد الاحتياجات التدريبية للمعلمين					
.8	يطور من الأنشطة المتنوعة التي تتم داخل المدرسة					
.9	ينشر ثقافة التغيير بين المعلمين					
.10	يشيد بجهود القائمين بعملية التغيير					
.11	يدعم المعلمين ذوي الأفكار الإبداعية					
.12	يخصص جزءًا من موازنة المدرسة لتلبية احتياجات عملية التغيير					
ثالثًا: استراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة						
.13	يحدد ضرورات التغيير					
.14	يمتلك المقدرة على تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلمين					
.15	يستخدم الاتصال الفعال لنجاح التغيير					
.16	يرسخ ثقافة مدرسية داعمة للتغيير					
.17	يؤكد على العلاقات التشاركية بين المرؤوسين					

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الرابع: التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة						
.18	يستخدم الوسائل التكنولوجية في تنفيذ التغييرات الخاصة بالمدرسة					
.19	يتخذ سبلًا إيجابية لتشجع المعلمين على التغيير					
.20	يتابع المستجدات التربوية باستمرار					
.21	ينفذ مراحل التغيير بطريقة تدريجية					
.22	يمتلك المقدرة على إحداث التغيير الجذري في بعض المواقف					

المجال الثاني: مقياس مهارة اتخاذ القرار:

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
النمط الأول– الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات						
.1	يتخذ القرارات بطريقة منطقية ومنهجية					
.2	يعتمد على حدسه عندما يتخذ القرارات					
.3	عند اتخاذ القرار، يفكر في الخيارات المختلفة من حيث الهدف المحدد					
.4	عند اتخاذ القرار، يثق في مشاعره الداخلية وردود أفعاله					
.5	يتحقق مرة أخرى من مصادر المعلومات الخاصة به للتأكد من أن لديه الحقائق الصحيحة قبل اتخاذ القرارات					
.6	يعتمد على غرائزه عند اتخاذ القرارات.					
.7	يتخذ القرارات التي أشعر أنها صحيحة بالنسبة لي بشكل عام					
.8	عادة ما يكون لديه أساس منطقي لاتخاذ القرارات					
.9	عند اتخاذ القرارات يفعل ما يبدو طبيعيًا في تلك اللحظة					

النمط الثاني- أسلوب التجنب						
.10	يؤجل اتخاذ القرار كلما أمكن ذلك					
.11	غالبًا ما يؤجل اتخاذ قرارات مهمة					
.12	يتجنب اتخاذ قرارات مهمة حتى يزداد الضغط علي					
.13	يؤجل اتخاذ القرارات لأن التفكير فيها يجعلني غير مرتاح					
.14	يتخذ قرارات مهمة بشكل عام في اللحظة الأخيرة					
النمط الثالث- النوع التابع						
.15	يحتاج إلى مساعدة أشخاص آخرين عند اتخاذ قرارات مهمة					
.16	إذا حصل على دعم الآخرين، فسيكون من الأسهل بالنسبة له اتخاذ قرارات مهمة					
.17	يحب أن يكون لديه شخص ما يوجهه في الاتجاه الصحيح عندما يواجه قرارات مهمة					
.18	يستخدم نصيحة الآخرين في اتخاذ قراراته المهمة					
النمط الرابع- الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات						
.19	يتخذ قرارات سريعة					
.20	يتخذ قرارات مفاجئة بشكل عام					
.21	بشكل عام يتخذ قرارات على أساس اللحظة (لحظية)					
.22	يتخذ قرارات متهورة					

شاكرة لكم حسن التعاون

ملحق (ب)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
.1	د. أيمن رزق	منسق مشاريع وأبحاث – كلية التربية	جامعة بيرزيت/ رام الله
.2	د. بيهان القيمري	إدارة تربوية وتربية خاصة	جامعة بيرزيت/ رام الله
.3	د. حسن قلالوة	ادارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
.4	أ. روان عباسي	إدارة تربوية	وزارة المعارف/ القدس
.5	أ. عمر أبو صاع	لغة عربية	مشرف لغة عربية/ طولكرم
.6	د. مازن ربايعة	مناهج وأساليب تدريس	جامعة القدس المفتوحة/ جنين
.7	د. محمد حامد	اللغة العربية واصولها	جامعة القدس / الجامعة العبرية / كلية دافيد يلين
.8	د. مي جعيدي	التعلم والتّعليم ادارة تربوية	وزارة التربية والتعليم
.9	د. نهى عطير	إدارة تربوية	جامعة فلسطين التقنية خضوري
.10	د. وائل كشك	التربية وأساليب التعليم وتصميم المناهج	جامعة بيرزيت/ رام الله

* رتبت الأسماء وفق الرتيب الأبتثي

ملحق (ج)

الاستبانة في صورتها النهائية

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة التربوية

أختي المعلمة الفاضلة/ أخي المعلم الفاضل

تحية طيبة وبعد؛

ستقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية عنوانها "**مستوى قيادة التغيير ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية**"، وذلك استكمالًا للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية في جامعة النجاح الوطنية، لذا يرجى قراءة فقرات الاستبانة بدقة والإجابة عنها بموضوعية وأمانة، علمًا أن هذه الاستبانة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الطالبة: توجان محمد بيضون

القسم الأول: البيانات الشخصية:

يرجى وضع إشارة (✓) في المكان المناسب:

1. **الجنس:**

( ) ذكر ( ) أنثى

2. **المؤهل العلمي:**

( ) بكالوريوس ( ) بكالوريوس وتأهيل تربوي

( ) ماجستير فأعلى

3. **سنوات الخبرة:**

( ) أقل من 5 سنوات ( ) من 5 – 10 سنوات

( ) أكثر من 10سنوات

4. **الكلية:**

( ) علمية ( ) علوم إنسانية

القسم الثاني: فقرات الاستبانة: يرجى وضع إشارة (✓) في المكان المناسب:

المجال الأول: مقياس قيادة التغيير:

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الأول: الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة						
.1	يشارك المدير المعلمين في صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة.					
.2	يراعي قدرات المدرسة في صياغة الرؤية المستقبلية.					
.3	يتنبأ بالتحديات المحتمل حدوثها داخل المدرسة.					
.4	يتبنى استراتيجيات مناسبة لتحقيق التغيير.					
.5	يصيغ الأهداف بناءً على الفرص المتاحة في المدرسة.					
.6	يحدد أهداف التغيير بناءً على الرؤية المدرسية.					
البعد الثاني: التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة						
.7	يحدد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.					
.8	يطور الأنشطة التي تتم داخل المدرسة.					
.9	ينشر ثقافة التغيير بين المعلمين.					
.10	يشيد بجهود القائمين بعملية التغيير.					
.11	يدعم المعلمين ذوي الأفكار الإبداعية.					
.12	يخصص جزءًا من موازنة المدرسة لعملية التغيير.					
البعد الثالث: استراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة						
.13	يحدد ضرورات التغيير.					
.14	يعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلمين.					
.15	يستخدم الاتصال الفعال لنجاح التغيير.					
.16	يرسخ ثقافة مدرسية داعمة للتغيير.					
.17	يؤكد على العلاقات التشاركية بين العاملين.					

البعد الرابع: التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة						
.18	يستخدم الوسائل التكنولوجية في تنفيذ التغيير.					
.19	يتخذ سبلًا إيجابية لتشجع المعلمين على التغيير.					
.20	يتابع المستجدات التربوية باستمرار.					
.21	ينفذ مراحل التغيير بطريقة تدريجية.					
.22	يمتلك المقدرة على إحداث التغيير الجذري في بعض المواقف.					

المجال الثاني: مقياس مهارة اتخاذ القرار:

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الأول: الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات						
.1	يتخذ القرارات بطريقة منطقية ومنهجية.					
.2	يعتمد على حدسه عندما يتخذ القرار.					
.3	عند اتخاذ القرار، يفكر في الخيارات المختلفة من حيث الهدف المحدد.					
.4	يعتمد على خبراته السابقة في اتخاذ القرار.					
.5	يتحقق من مصادر المعلومات للتأكد من أن لديه الحقائق الصحيحة قبل اتخاذ القرارات.					
.6	يتخذ القرارات التي يرى بأنها صحيحة بالنسبة له بشكل عام.					
.7	عادة ما يكون لديه أساس منطقي لاتخاذ القرارات.					
.8	عند اتخاذ القرارات يفعل ما يبدو طبيعيًا في تلك اللحظة.					
البعد الثاني: أسلوب التجنب						
.9	يؤجل اتخاذ القرار كلما أمكن ذلك.					
.10	غالبًا ما يؤجل اتخاذ القرارات المهمة فقط.					
.11	يتجنب اتخاذ قرارات مهمة حتى يزداد الضغط عليه.					

.12	يؤجل اتخاذ القرارات لأن التفكير فيها غير مرتاح.					
.13	يتخذ قرارات مهمة بشكل عام في اللحظة الأخيرة.					
البعد الثالث: النوع التابع						
.14	يحتاج إلى مساعدة أشخاص آخرين عند اتخاذ قرارات مهمة.					
.15	إذا حصل على دعم الآخرين، فسيكون من الأسهل بالنسبة له اتخاذ قرارات مهمة.					
.16	بحاجة إلى شخص يوجهه في الاتجاه الصحيح عندما يواجه قرارات مهمة.					
.17	يستخدم نصيحة الآخرين في اتخاذ قراراته المهمة.					
البعد الرابع: الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات						
.18	يتخذ قرارات سريعة.					
.19	يتخذ قرارات مفاجئة بشكل عام.					
.20	يتخذ قرارات على أساس اللحظة (لحظية).					
.21	يتخذ قرارات متهورة.					
.22	يتخذ قراراته دون مشاورة.					

انتهت الاستبانة

شاكرة لكم حسن تعاونكم

ملحق (د)

الجداول

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمحاور مجال مهارة اتخاذ القرار

الرقم	المحور	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات	3.74	.70	كبيرة
3	النوع التابع	3.66	.78	متوسطة
2	أسلوب التجنب	3.02	.87	متوسطة
4	الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات	3.02	.96	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.36	.54	متوسطة

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول: الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات

الرقم	الإجابة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	يتخذ القرارات بطريقة منطقية ومنهجية.	3.93	.94	كبيرة
.4	يعتمد على خبراته السابقة في اتخاذ القرار.	3.88	.92	كبيرة
.5	يتحقق من مصادر المعلومات للتأكد من أن لديه الحقائق الصحيحة قبل اتخاذ القرارات.	3.81	.96	كبيرة
.3	عند اتخاذ القرار، يفكر في الخيارات المختلفة من حيث الهدف المحدد.	3.78	.88	كبيرة
.7	عادة ما يكون لديه أساس منطقي لاتخاذ القرارات.	3.77	.98	كبيرة
.8	عند اتخاذ القرارات يفعل ما يبدو طبيعيًا في تلك اللحظة.	3.75	.91	كبيرة
.6	يتخذ القرارات التي يرى بأنها صحيحة بالنسبة له بشكل عام.	3.60	1.03	كبيرة
.2	يعتمد على حدسه عندما يتخذ القرار.	3.41	1.05	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.74	.70	كبيرة

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني: أسلوب التجنب

الرقم	الإجابة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.9	يؤجل اتخاذ القرار كلما أمكن ذلك.	3.09	1.08	متوسطة
.13	يتخذ قرارات مهمة بشكل عام في اللحظة الأخيرة.	3.08	1.02	متوسطة
.12	يؤجل اتخاذ القرارات لأن التفكير فيها غير مرتاح.	3.00	.99	متوسطة
.10	غالبًا ما يؤجل اتخاذ القرارات المهمة فقط.	2.99	1.00	متوسطة
.11	يتجنب اتخاذ قرارات مهمة حتى يزداد الضغط عليه.	2.96	1.11	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.02	.87	متوسطة

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث: النوع التابع

الرقم	الإجابة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.15	إذا حصل على دعم الآخرين، فسيكون من الأسهل بالنسبة له اتخاذ قرارات مهمة.	3.83	.94	كبيرة
.14	يحتاج إلى مساعدة أشخاص آخرين عند اتخاذ قرارات مهمة.	3.69	1.01	كبيرة
.17	يستخدم نصيحة الآخرين في اتخاذ قراراته المهمة.	3.58	.98	متوسطة
.16	بحاجة إلى شخص يوجهه في الاتجاه الصحيح عندما يواجه قرارات مهمة.	3.52	1.01	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.66	.78	متوسطة

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الرابع: الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات

الرقم	الإجابة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.19	يتخذ قرارات مفاجئة بشكل عام.	3.21	1.07	متوسطة
.18	يتخذ قرارات سريعة.	3.19	1.14	متوسطة
.20	يتخذ قرارات على أساس اللحظة (لحظية).	3.13	1.10	متوسطة
.22	يتخذ قراراته دون مشاورة.	2.84	1.14	متوسطة
.21	يتخذ قرارات متهورة.	2.71	1.22	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.02	.96	متوسطة

جدول (16)

نتائج اختبار (T-Test) لقياس دلالة الفروق في الدرجة الكلية لأنماط ومقاييس الدراسة تعزى لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة	ذكر	183	3.86	.81	-.109	488	.913
	أنثى	307	3.87	.74			
التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة	ذكر	183	3.82	.87	-.814	488	.416
	أنثى	307	3.88	.85			
استراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة	ذكر	183	3.79	.84	-.932	488	.352
	أنثى	307	3.86	.82			
التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة	ذكر	183	3.87	.83	-.034	488	.973
	أنثى	307	3.87	.82			
مقياس قيادة التغيير	ذكر	183	3.83	.80	-.514	488	.608
	أنثى	307	3.87	.74			
الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات	ذكر	183	3.71	.77	-.748	488	.455
	أنثى	307	3.76	.66			
النوع التابع	ذكر	183	2.99	.93	-.694	488	.488
	أنثى	307	3.05	.84			
أسلوب التجنب	ذكر	183	3.63	.85	-.516	488	.606
	أنثى	307	3.67	.74			
الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات	ذكر	183	2.92	.97	-1.776	488	.076
	أنثى	307	3.08	.94			
مقياس مهارة اتخاذ القرار	ذكر	183	3.31	.64	-1.484	488	.138
	أنثى	307	3.39	.48			

جدول (17)

نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المتغير التابع	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	اختبار LSD
الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة	بكالوريوس	253	3.94	.70	2.778	.063	----------
	بكالوريوس + تأهيل تربوي	85	3.85	.83			
	ماجستير	152	3.75	.81			
التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة	بكالوريوس	253	3.88	.82	.434	.648	--------
	بكالوريوس + تأهيل تربوي	85	3.78	.94			
	ماجستير	152	3.85	.87			
استراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة	بكالوريوس	253	3.85	.82	.212	.809	--------
	بكالوريوس + تأهيل تربوي	85	3.84	.84			
	ماجستير	152	3.77	.82			
التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة	بكالوريوس	253	3.94	.82	1.941	.145	---------
	بكالوريوس + تأهيل تربوي	85	3.81	.83			
	ماجستير	152	3.79	.82			
مقياس قيادة التغيير	بكالوريوس	253	3.90	.74	1.015	.363	---------
	بكالوريوس + تأهيل تربوي	85	3.82	.82			
	ماجستير	152	3.80	.78			
الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات	بكالوريوس	253	3.75	.72	.046	.955	-------
	بكالوريوس + تأهيل تربوي	85	3.74	.67			
	ماجستير	152	3.73	.71			
النوع التابع	بكالوريوس	253	3.03	.88	5.785	.003	(بكالوريوس + تأهيل تربوي) > بكالوريوس (بكالوريوس + تأهيل تربوي) > ماجستير
	بكالوريوس + تأهيل تربوي	85	3.28	.84			
	ماجستير	152	2.88	.86			

المتغير التابع	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	اختبار LSD
أسلوب التجنب	بكالوريوس	253	3.71	.723	1.523	.219	
	بكالوريوس + تأهيل تربوي	85	3.62	.71			
	ماجستير	152	3.58	.90			
الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات	بكالوريوس	253	3.01	.99	8.346	.000	(بكالوريوس + تأهيل تربوي) < بكالوريوس (بكالوريوس + تأهيل تربوي) < ماجستير
	بكالوريوس + تأهيل تربوي	85	3.31	.83			
	ماجستير	152	2.83	.90			
الدرجة الكلية مقياس مهارة اتخاذ القرار	بكالوريوس	253	3.38	.56	5.740	.003	(ماجستير < بكالوريوس) (ماجستير< بكالوريوس + تأهيل تربوي)
	بكالوريوس + تأهيل تربوي	85	3.50	.40			
	ماجستير	152	3.25	.57			

جدول (18)

نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المتغير التابع	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	اختبار LSD
الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة	أقل من 5 سنوات	174	3.97	.597	2.50	.083	---
	5 - 10 سنوات	95	3.78	1.06			
	أكثر من 10 سنوات	221	3.82	.72			
التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة	أقل من 5 سنوات	174	3.92	.70	1.55	.213	---
	5 - 10 سنوات	95	3.73	1.05			
	أكثر من 10 سنوات	221	3.86	.87			
استراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة	أقل من 5 سنوات	174	3.91	.68	1.73	.179	----
	5 - 10 سنوات	95	3.72	.99			
	أكثر من 10 سنوات	221	3.82	.85			
التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة	أقل من 5 سنوات	174	3.95	.72	1.66	.191	---
	5 - 10 سنوات	95	3.77	1.04			
	أكثر من 10 سنوات	221	3.85	.79			
مقياس قيادة التغيير	أقل من 5 سنوات	174	3.94	.60	1.97	.140	---
	5 - 10 سنوات	95	3.75	1.01			
	أكثر من 10 سنوات	221	3.84	.76			

المتغير التابع	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	اختبار LSD
الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات	أقل من 5 سنوات	174	3.76	.59	.974	.378	---
	5 - 10 سنوات	95	3.65	.92			
	أكثر من 10 سنوات	221	3.76	.68			
النوع التابع	أقل من 5 سنوات	174	3.15	.96	3.14	.044	(5–10) سنوات > (أقل من 5 سنوات) بمقدار 0.26
	5 - 10 سنوات	95	2.88	.97			
	أكثر من 10 سنوات	221	2.99	.74			
أسلوب التجنب	أقل من 5 سنوات	174	3.80	.66	5.66	.004	(5–10) سنوات > (أقل من 5 سنوات) بمقدار 0.30 أقل من 5 سنوات > (أكثر من 10 سنوات) بمقدار 0.21
	5 - 10 سنوات	95	3.51	.84			
	أكثر من 10 سنوات	221	3.60	.82			
الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات	أقل من 5 سنوات	174	3.10	.96	4.49	.012	(5–10) سنوات > (أقل من 5 سنوات) بمقدار 0.35 (5–10) سنوات > (أكثر من 10 سنوات) بمقدار 0.30
	5 - 10 سنوات	95	2.760	.99			
	أكثر من 10 سنوات	221	3.06	.92			
مقياس مهارة اتخاذ القرار	أقل من 5 سنوات	174	3.45	.58	6.82	.001	(5–10) سنوات > (أقل من 5 سنوات) بمقدار 0.25 (5–10) سنوات > (أكثر من 10 سنوات) بمقدار 0.15
	5 - 10 سنوات	95	3.20	.64			
	أكثر من 10 سنوات	221	3.35	.45			

جدول (19)

نتائج اختبار (T-Test) لقياس دلالة الفروق في الدرجة الكلية لأنماط ومقاييس الدراسة تعزى لمتغير الكلية

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة	علمية	172	3.91	.61	.923	488	.357
	علوم إنسانية	318	3.84	.84			
التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة	علمية	172	3.88	.73	.530	488	.596
	علوم إنسانية	318	3.84	.92			
استراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة	علمية	172	3.80	.67	-.628	488	.530
	علوم إنسانية	318	3.85	.90			
التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة	علمية	172	3.87	.66	-.061	488	.951
	علوم إنسانية	318	3.87	.90			
مقياس قيادة التغيير	علمية	172	3.86	.61	.192	488	.848
	علوم إنسانية	318	3.85	.84			
الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات	علمية	172	3.75	.60	.318	488	.750
	علوم إنسانية	318	3.73	.76			
النوع التابع	علمية	172	3.24	.84	4.101	488	.000**
	علوم إنسانية	318	2.91	.87			
أسلوب التجنب	علمية	172	3.66	.75	.078	488	.938
	علوم إنسانية	318	3.65	.80			
الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات	علمية	172	3.13	.85	2.026	401.231	.043*
	علوم إنسانية	318	2.96	1.00			
مقياس مهارة اتخاذ القرار	علمية	172	3.45	.55	2.606	488	.009**
	علوم إنسانية	318	3.31	.54			

جدول (20)

معامل ارتباط بيرسون (Person correation) بين أبعاد الدراسة والقيم الاحتمالية لدلالاتها المعنوية

		الأسلوب البديهي المنطقي لاتخاذ القرارات	أسلوب التجنب	النوع التابع	الأسلوب العفوي لاتخاذ القرارات	مهارة اتخاذ القرار
الرؤية المستقبلية لدى مدير المدرسة	معامل الارتباط	.737	-.046	.309	-.232	.229
	القيمة الاحتمالية	.000	.311	.000	.000	.000
التشجيع على التغيير لدى مدير المدرسة	معامل الارتباط	.784	-.115	.326	-.261	.210
	القيمة الاحتمالية	.000	.011	.000	.000	.000
استراتيجيات قيادة التغيير لدى مدير المدرسة	معامل الارتباط	.815	-.061	.349	-.207	.273
	القيمة الاحتمالية	.000	.176	.000	.000	.000
التغيير التنفيذي لدى مدير المدرسة	معامل الارتباط	.815	-.064	.327	-.230	.254
	القيمة الاحتمالية	.000	.160	.000	.000	.000
قيادة التغيير	معامل الارتباط	.840	-.077	.350	-.248	.258
	القيمة الاحتمالية	.000	.089	.000	.000	.000

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

THE LEVEL OF CHANGE LEADERSHIP AND DECOSION-MAKING SKILLS AMOMG PALESTINIAN SCHOOL PRINCIPALS FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS IN EAST JERUSALEM SCHOOLS

By
Tougan Mohammad Baidoun

Supervisor
Dr. Hassan Tayyem

This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for The Degree of Master of Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, An Najah National University, Nablus-Palestine.

2025

THE LEVEL OF CHANGE LEADERSHIP AND DECOSION-MAKING SKILLS AMOMG PALESTINIAN SCHOOL PRINCIPALS FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS IN EAST JERUSALEM SCHOOLS

By
Tougan Mohammad Baidoun
Supervisor
Dr. Hassan Tayyem

Abstract

The present study sought to investigate the relationship between change leadership and decision-making skills among school principals in East Jerusalem, as perceived by teachers. To fulfill this objective, the researcher utilized a descriptive-correlational methodology and employed a questionnaire as the primary data collection instrument, which was rigorously assessed for validity and reliability. The total population for this study comprised 3,200 male and female teachers distributed across all public schools at the basic education level in East Jerusalem. A simple random sample of 490 teachers was selected for participation. Following data collection, the information was analyzed using SPSS software.

The findings of the study indicated that the level of change leadership among school principals at the basic education stage in East Jerusalem, as perceived by the sample, was high. In contrast, the level of decision-making skills among the same principals was assessed as moderate. Furthermore, the results demonstrated a positive correlation between change leadership and decision-making skills. The analysis also revealed that there were no statistically significant differences in the mean responses of the sample concerning the relationship between change leadership and decision-making skills based on the gender variable. Additionally, no significant differences were identified regarding the academic qualification variable in relation to change leadership; however, differences in decision-making skills were noted in favor of individuals holding a Bachelor's degree along with an educational qualification. Similarly, while no statistically significant differences were found concerning the years of experience variable in relation to change leadership, differences were observed in decision-making skills favoring those with more than ten years of experience. Lastly, no significant differences were detected in the college variable concerning change leadership, whereas

differences in decision-making skills were found to favor graduates from scientific colleges.

In light of the findings presented, the researcher advocates for the creation of a procedural guide designed to facilitate decision-making processes. This guide would delineate the steps involved in analytical thinking, thereby mitigating the propensity for hasty or impulsive decisions. Additionally, the recommendation underscores the importance of enhancing logical and systematic decision-making skills concurrently with the development of effective change leadership styles, ensuring a harmonious balance between leadership and analytical rigor. Furthermore, the researcher proposes the implementation of specialized training programs focused on managing pressure and making decisions in emergency situations, with the aim of reducing the inclination to defer or evade decision-making responsibilities.

Keywords: change leadership, decision-making skills, school principals, teacher perceptions, East Jerusalem, educational leadership